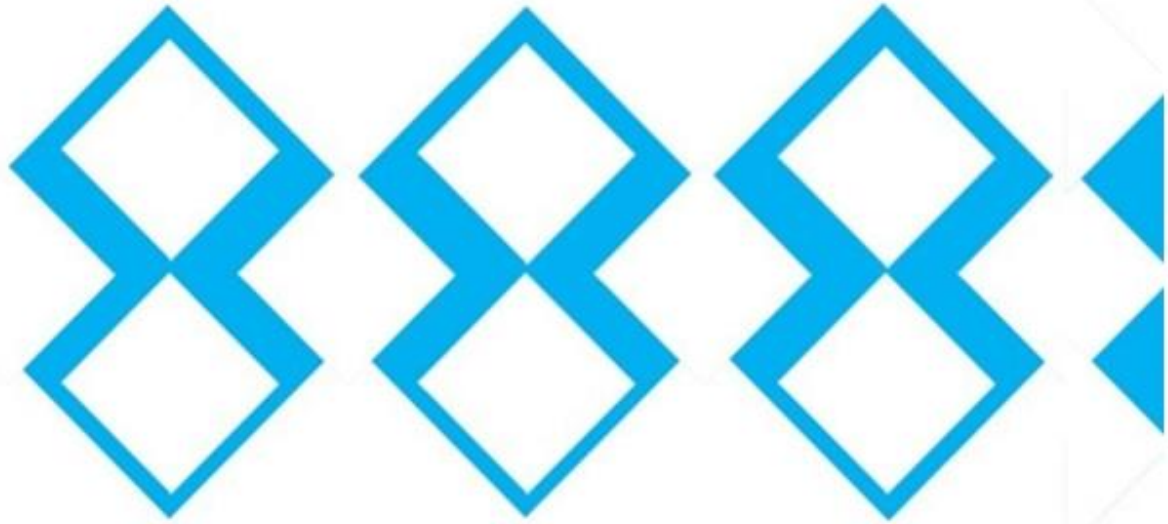
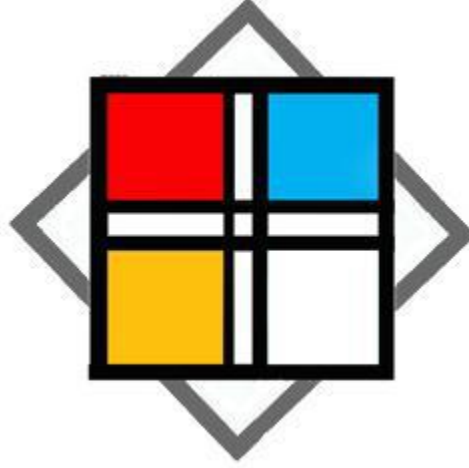


ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020



Ocak 2018 Cilt:6 Sayı: 1 January 2018 Volume:6 Issue:1



Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2018 Kış, Cilt: 6 Sayı:1
2018 Winter, Volume: 6 Issue: 1

Genel Yayın Yönetmeni
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Yayın Yönetmenleri
Editors
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bilginer ONAN
Doç. Dr. Özay KARADAĞ

English Language Editor
Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus (IC), Modern Language Association (MLA) ve ERIHPLUS tarafından dizinlenmektedir

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof.Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof.Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof.Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof.Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof.Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof.Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Özay KARADAĞ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç.Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç.Dr. Duygu UÇGUN	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Gökhan ARI	Düzce Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç.Dr. Kadir Vefa TEZEL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Gülseren ŞENDUR ATABEK

Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

Doç. Dr. Bayram BAŞ

Doç. Dr. Bilginer ONAN

Doç. Dr. Fatih SAKALLI

Doç. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal

Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Doç. Dr. Oğuz ÖCAL

Doç. Dr. Özay KARADAĞ (iki makale hakemi)

Doç. Dr. Sedat MADEN (iki makale hakemi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI (iki makale hakemi)

Yrd. Doç. Dr. Aybala ÇAYIR

Yrd. Doç. Dr. Duygu UÇGUN (iki makale hakemi)

Yrd. Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki

Yrd. Doç. Dr. Evren KARATAŞ (iki makale hakemi)

Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

Yrd. Doç. Dr. Melike ULUÇAY

Yrd. Doç. Dr. Metin AKYÜZ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Yrd. Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ

Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Yrd. Doç. Dr. Yasemin BAKI

Dr. Hacer ULU

Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU

Dr. Ülker ŞEN

Dr. Mehmet ALTINÖZ

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu <i>Mental Aspect of Vocabulary</i> Mehmet KURUDAYIOĞLU	1-16
Polonya'daki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Türk Edebiyatı Bilgi Düzeyleri <i>Turkish Literature Knowledge Levels of Students Studying at Turkish Language and Literature Departments in Poland</i> Cem ERDEM	17-31
İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi <i>What do Primary School Students Write about? : Investigation of Text Types, Subjects and Content Preferences in the Written Works of Primary School Students</i> Ömer FARUK TAVŞANLI	32-47
"Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Geliştirme Çalışması <i>The "Teachers' Communication Skills Assessment Scale" Development Study</i> Derya YILDIZ, Mehmet Yaşar KILIÇ, Mustafa YAVUZ	48-67
Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları <i>The Turkish Vocabulary Range of Syrian Refugees before They Start Turkish Courses</i> Emrah BOYLU, Pınar ÇAL	68-94
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma <i>A Study on the Visual Literacy of Primary School 2nd Grade Students</i> Esra ÖRS, Bayram BAŞ	95-113
Televizyon Dolayısıyla Melezleşen Çocuk Oyunları <i>Hybridization of Children's Games through the Mediation of Television</i> Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY	114-133
Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit'e Duyduğu Nefretin Kahriyât Adlı Kitabına Yansımaları ve Bu Nefretin Sembollerinden Hüseyin Necati Efendi <i>Reverberations of Abdullah Cevdet's Hatred for Abdulhamid II in his work Kahriyât and one of the symbols of this hatred, Hüseyin Necati Efendi</i> Merve NUR GÜNEŞ	134-147

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Ekran Okuma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Screen Reading Self-Efficacy Scale: A Study of Validity And Reliability</i> Hacer ULU	148-165
Sözlü İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi <i>Investigation of the Activities of the Primary School Teachers Related To Developing Oral Communication Skills</i> Özge ERDOĞAN, Fatma Gül UZUNER, Ahmet GÜLAY	166-182
Çok Katmanlı Okuryazarlık Bağlamında Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Sürecine Katkısı <i>The Contribution of Gamification to Turkish Language Teaching Process in the Context of Multimodal Literacy</i> Mazhar BAL	183-201
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki <i>A Correlation Between Reader Self-Efficacy and Reading Comprehension Skills of 8th Grade Students</i> Hatice ALTUNKAYA	202-219
Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi <i>Assessment of Speaking Skills of Turkish Students Studying in 7th Primary Schools in Macedonia in Terms of Different Variables</i> Nuray KAYADİBİ, Necati DEMİR	220-237
6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi <i>The Role of Gender on its Effect on the Attitudes of 6th, 7th and 8th Graders regarding their Attitudes towards the Turkish Course: A Structural Equation Modeling Study</i> Yasemin BAKİ	238-259
Dil Bilgisi Öğretiminin 2004-2017 Yılları Arası Türkçe Dersi Öğretim Programları Açısından İncelenmesi <i>An Investigation of Grammar Teaching in terms of the Turkish Language Course Curricula between the Years 2004-2017</i> Ali Ferhat ÖMEROĞLU	260-280



Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu*

*Mehmet KURUDAYIOĞLU***

Öz

Bir kişinin, topluluğun ya da bütün bir dilin sahip olduğu söz ya da kelimeler bütünü olarak tanımlanan kelime hazinesine söz varlığı da denilmektedir. İnsanların sahip olduğu kelime hazinesinden bahsedildiğinde onların zihinlerinde bulunan kişisel sözlükleri anlaşılmaktadır. Kısaca kelime hazinesi teriminden kasıt insanın beyninde bulunan zihinsel sözlüktür. İnsanın davranışlarını doğuran bir mekanizma olan zihin dil becerileri olan okuma dinleme konuşma ve yazma becerilerinin beynimizdeki karmaşık süreçlerinin de uyumlu bir şekilde işlenmesini sağlamaktadır. Kelime hazinesi de anlama ve anlatmaya bağlı dil becerilerine bağlı olarak iki grupta ele alınmaktadır; alıcı kelime hazinesi ve üretici kelime hazinesi. Alıcı kelime hazinesi, okuma ve dinleme sürecinde bireyin anlamasına yarayan kelime hazinesini, üretici kelime hazinesi ise bireyin konuşma ve yazma gibi anlatma faaliyetlerinde kullandıkları kelime hazinesini ifade etmektedir. Doküman taramasına dayanan bu nitel çalışmanın amacı kelime hazinesinin zihinsel boyutunun ele almak ve bu bağlamda kelime hazinesinin bellekle olan ilişkisini betimlemektir.

Anahtar Kelimeler: Kelime hazinesi, zihin, beyin, bellek, Türkçe eğitimi, dil becerileri

Mental Aspect of Vocabulary

Abstract

Vocabulary, which is defined as the entire collection of words a person, a community, or a language has, is also referred to as lexicon. When vocabulary that individuals possess is discussed, the personal dictionaries they have in their minds are referred to. Briefly stated, the term vocabulary is the mental dictionary of the human brain. Mind, which is the mechanism that is responsible for human behavior, enables the complex processes at work in our brain for the language skills of reading, listening, speaking, and writing skills to function in a harmonious manner. Vocabulary is classified into two groups in terms of language skills related to comprehension and production as receptive vocabulary and productive vocabulary. Receptive vocabulary refers to the part of the lexicon used by individuals in the comprehension process as they are engaged in reading and listening while productive vocabulary refers to the part individuals make use of in the production process in speaking and writing activities. This qualitative study which is based on document analysis aims to dwell on the mental dimension of vocabulary and to describe the relationship of the vocabulary to memory within that context.

Key Words: Vocabulary, mind, brain, memory, Turkish education, language skills

* Bu makale yazarın “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mkurudayi@hotmail.com.

Giriş

Basitçe kelime sayılan birimlerin toplamı olan kelime hazinesi terimi ile beraber; *söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, sözcük gömüsü, söz varlığı, kelime dağarcığı, kelime kadrosu, kelime serveti, vokabüler* vb. terimler de kullanılmaktadır. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) kelime hazinesinin karşılığı söz varlığı olarak verilmiş ve söz varlığı da "*Bir kişinin, bir topluluğun ya da bütün bir dilin sahip olduğu söz ya da kelimeler bütünüdür.*" şeklinde tanımlanmıştır.

Bireyler açısından kelime hazinesi, zihinsel bir özelliktir ve kelime hazinesinin zihinsel boyutları somut olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bu, zihin teriminin somut değil soyut bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Zihin, insanın davranışlarını doğuran mekanizmadır. Bu mekanizmadan söz edilirken psikolojik olarak kastedilen, davranışları doğuran çok karmaşık süreçlerin bir sistem dâhilinde koordinasyonlu işleyişidir (Özarpınar, 1997:9). İşte insan konuşma, yazma, dinleme ve yazma davranışlarını gerçekleştirirken zihinsel bir süreç içinde olmaktadır. Çok karmaşık olan bu zihinsel süreçte beyin başrol oynamaktadır. Beynin faaliyetleri ve organizasyonu ile anlamlandırılıp yorumlanan dile ait süreç diğer organların da katkısı ile gerçekleştirilmektedir.

Kelime hazinesi ile kastettiğimiz, insanın beyinde bulunan zihinsel sözlüktür. Zihnimizde yer alan bu sözlük, dil becerileriyle paralel yönde anlama ve anlatmaya yönelik olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, okuma ve dinleme yolları ile edinilmiş ve bellekte depolanmış anlamaya yönelik alıcı kelime hazinesi iken ikincisi beyindeki bu zihinsel sözlükte var olan kelimelerin, yerine, zamanına ve kişinin ihtiyacına göre üretilip konuşma ve yazma ile ifade edilmesini sağlayan anlatmaya yönelik üretici kelime hazinesidir. Kelime hazinesinin karmaşık zihinsel boyutunu anlayabilmek için beyin ve belleğin kelime hazinesi ile ilişkisine değinilmesi kaçınılmazdır. Doküman taramasına dayanan bu nitel çalışmanın amacı kelime hazinesinin zihinsel boyutunu ele almak ve bu bağlamda kelime hazinesinin bellek ve beyinle olan ilişkisini alan yazından hareket ederek betimlemektir.

Beyin ve Kelime Hazinesi

Yüzyıllardan beri insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerin neler olduğu ve bunun neden kaynaklandığı üzerinde durulmuştur. Gerçekleşen birçok araştırma, insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliğin insan beyninden kaynaklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Farklı bilim alanlarındaki araştırmacılar, insanı diğer canlılardan ayıran bu organı ve özelliklerini incelemişlerdir. 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan dil bilimi de dil ile beyin arasındaki ilişkiyi açıklamak için beyin araştırmalarına katkı yapmaya başlamıştır. Özellikle de üretimsel dönüşümlü dilbilimin öncüsü Chomsky insan dilinin ancak insan beyninin bilişsel süreçleriyle ortaya konabileceğini savunmuştur (Ergenç, 1999:41). Yapılan yeni araştırmalarla geliştirilen üretimsel dönüşümlü dilbilimi yaklaşımına göre; bir dili

Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu

konuşanlar, belli sayıda birim ve kural kullanarak sonsuz sayıda cümle üretebilmektedir (Demircan, 1990:34).

Dil biliminin bir alt dalı olan nöro-lengüistik (sinir-dil bilimi) dil ve beyin üzerine çalışmakta ve dilin beyindeki yapılanmasını ve işleyişini açıklamaya çalışmaktadır. Dil sanatlarını (konuşma, dinleme, okuma, yazma) kapsayan bu karmaşık sistemin incelenmesi son yıllarda oldukça artmıştır. Bu kapsamlı araştırmalar sonucunda, insanı diğer canlılardan ayıran karmaşık bir zihinsel sürece sahip olan dil yetisinin insanın doğuştan getirdiği bir özellik olduğu artık genel kabul görmüş bir anlayıştır. İnsan doğuştan bir dili öğrenme ve kullanabilme yeteneğiyle dünyaya gelir. Bu yeteneğin geliştirilmesi uygun çevresel ortam ve zengin uyarıcıların bulunması ile mümkündür.

İnsan beyni, özellikle hastalar ve ölü insanların beyinleri üzerinde yapılan çalışmalarla dil yetisi, dil ve konuşmanın beyindeki organizasyonu üzerinde durulmaktadır. PET, fPET MRI ve MEG gibi tıp teknolojilerindeki gelişmeler, sağlıklı insan beyinleri üzerindeki çalışmaları mümkün kılmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bu alanda birçok bilgi sağlamıştır. Fakat, beyin başlı başına henüz tam anlamı ile bilinmemektedir.

Beyin üzerinde yapılan çalışmalardan yola çıkarak dil becerilerinin, dolayısı ile de kelime hazinesinin zihinsel boyutunun açıklanabilmesi için öncelikle dilin beyindeki organizasyonu üzerinde durulması gerekmektedir.

Beyin anatomik olarak farklı bölgelerden oluşmaktadır. Beyin üzerinde yapılan çalışmalar göstermiştir ki insan beyni asimetrik iki yarım küreden oluşur. Her iki yarım kürede de aynı merkezler vardır: konuşma, görme, psikomotor vb. Kabaca yapılan bu sağ ve sol beyin ayrımı yeterli olmamaktadır. Çünkü, beynin alt ve üst yarısının da birbirinden ayrı fakat birbiri ile ilgili olduğu görülmüştür Dil ve diğer bilişsel (kognitif) işlevlerin merkezleri beyin kabuğunda yer alır. Wernice ve Broca'nın 20. yüzyılın başından beri yaptığı çalışmalar neticesinde beyinde bulunan dille ilgili merkezlerin beyin sol üst yarısının olduğu kabul görmüştür. Teknolojik imkânların gelişmesi ile beraber yapılan yeni çalışmalar, dilin beyinde belli bir merkez tarafından ortaya konmadığını göstermiştir. (Yalçın, 2002:23). Beyindeki dilsel fonksiyonların oluşturulması karmaşık bir süreçtir.

Beynin dile ait işlevlerini çok genel çizgileriyle özetlersek; beyin girdisi, yani görme, işitme, dokunma ve öteki sinyaller önce beyinde, (başlıca) arka lobların (yankafa, şakak ve artkafa lobları) birincil bölgelerinde kaydedilir. Beynin çıktısı, yani bedeni çalıştıran komutlar, beyin alın loblarının birincil bölgeleri tarafından gerçekleştirir. Girdi ve çıktı arasında bir tür işlem gerçekleşir. Genel bir tanımlamayla, arka lobların birincil bölgelerinde başlayan beyin faaliyeti, girdi verileri analiz edildikçe, ikincil bölgelere doğru ve veriler tamamen yorumlanıp anlaşıldıkça (örneğin, konuşulanan Wernicke

alanında anlaşılması gibi) arka lobların üçüncül bölgelerine doğru ilerler. Yay demeti -beynin her iki tarafında bulunan sinir demeti- işlenen bilgiyi alın lobuna taşır ve buradaki üçüncül bölgelerde hareketin genel plânları (örneğin, Broca alanında konuşmanın biçimlendirilmesi) düzenlenir. Genel hareket plânları, ikincil komuta bölgelerinde, bedenin davranışları hakkında daha özgün kavramlara çevrilir ve sonunda, beynin faaliyeti, birincil kumanda bölgesine iletilir. Bu bölgeden sinyaller, bedendeki kas gruplarına gönderilir (Penrose, 1999).

Yapılan çalışmalar beyinde dil merkezlerinin üç alanda toplandığını göstermektedir. Bu alanlar *Broca alanı*, *Wernicke alanı* ve *angüler girüstür*. İlk iki alan belirli bazı fonksiyonları yerine getirirken üçüncü alan daha karmaşık dil fonksiyonlarını ortaya koyar (Tanrıdağ 1993:38-39).

Broca alanı seslerin oluşması ve ortaya çıkmasıyla ilgili dil, dudak, ton ve ritimle, yani konuşmanın sesletimi ile ilgili alanların hemen önünde yer alır. Bu alanın özel görevi komşu alanlar tarafından üretilen seslerin konuşulan lisan şekline dönüştürülmesidir.

Wernicke alanının özel görevinin duyulanların söylenenler biçimine dönüştürülmesinde kodlama ve anlaşılması olduğu söylenebilir.

Dille ilgili üçüncü özel merkez olan *angüler girüs* karmaşık dilsel fonksiyonların ve diğer merkezlerle ilgili işlevlerin yerine getirilmesini sağlar. Bu merkez insanın işittiğini söylemesini ve yazmasını, kendisine dokunan cismin ismini yazmasını, gördüğü şeyin ismini okumasını ve yazmasını sağlar.

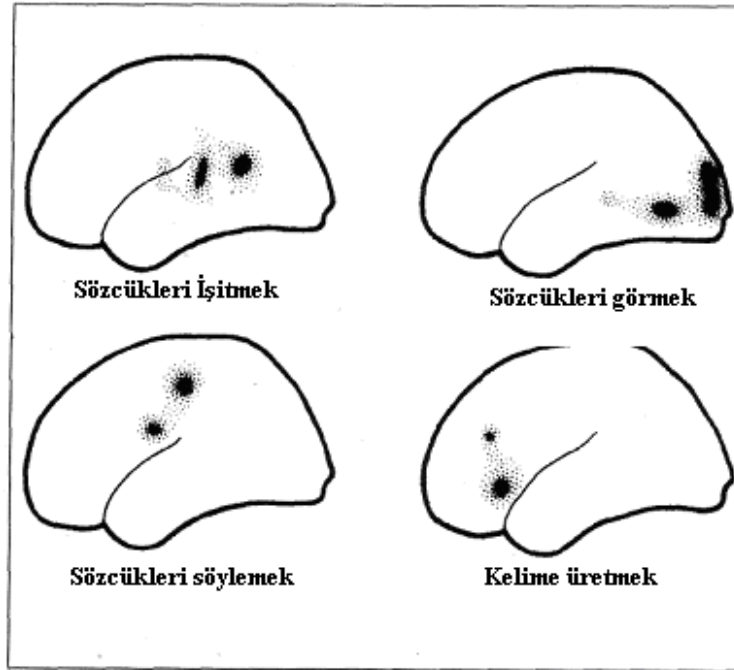
Bu üç özel alanın birbirleri ile olan bağlantıları da konuşma gibi dil faaliyetlerinde büyük bir öneme sahiptir. *Broca* ile *Wernicke* merkezleri arasındaki bağlantı insanların karşılıklı olarak duyma ve konuşma şeklinde kesintisiz iletişimini sağlar. Bir insanın duyduğu bir şeyi doğru olarak tekrarlaması da bu bağlantı ile olur. *Wernicke* ve *angüler girüs* arasındaki bağlantı anlama fonksiyonlarının hem işitsel hem de görsel olarak bir bütün hâlinde oluşmasını sağlar. *Angüler girüs* ile *Broca alanı* arasındaki bağlantının en önemli işlevi sesli okumanın gerçekleştirilmesidir (Tanrıdağ 1993:40-43). Anlama ve anlatma becerilerinin sağlıklı ve etkili olarak gerçekleşmesinde bu üç bağlantı büyük önem taşımaktadır.

Beyin anatomik olarak farklı bölgelerden oluşur. Bunların büyük bir kısmı gizemli bir şekilde organize olmuş, birbirine uyumlu ve entegre bir sistem oluşturur (Greenfield, 2000:39). Beynimizde dilin bütün unsurları ile önce öğrenilmesi, sonra eğitim yoluyla yararlı alışkanlıklar olarak kullanılması işleminin bütünü bir orkestraya benzetebiliriz (Yalçın, 2002:30). Orkestrada yer alan bütün sazların

Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu

diğerleri ile uyumlu olarak kendi sesini çıkarması gibi, dile ait merkezler de dilsel fonksiyonların yerine getirilmesinde uyumlu çalışmakta, her birinin ayrı bir rolü bulunmaktadır.

Beynin kelimeleri aktif ve pasif olarak üretmesi de beyin bölgelerinin karmaşık bir süreç içerisinde, birbirleriyle bağlantılı yaptıkları bir iştir. Beynin dille ilişkili bilinen merkezleri ve diğer merkezler arasındaki aktivasyonlar kelime hazinesinin çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki şekilde işte bu süreçte yani dilsel işlevlerin yerine getirilmesinde beyin farklı bölgelerinin işe dâhil olduğu görülmektedir.



Şekil-1. Beyinde Dile Ait Faaliyetler

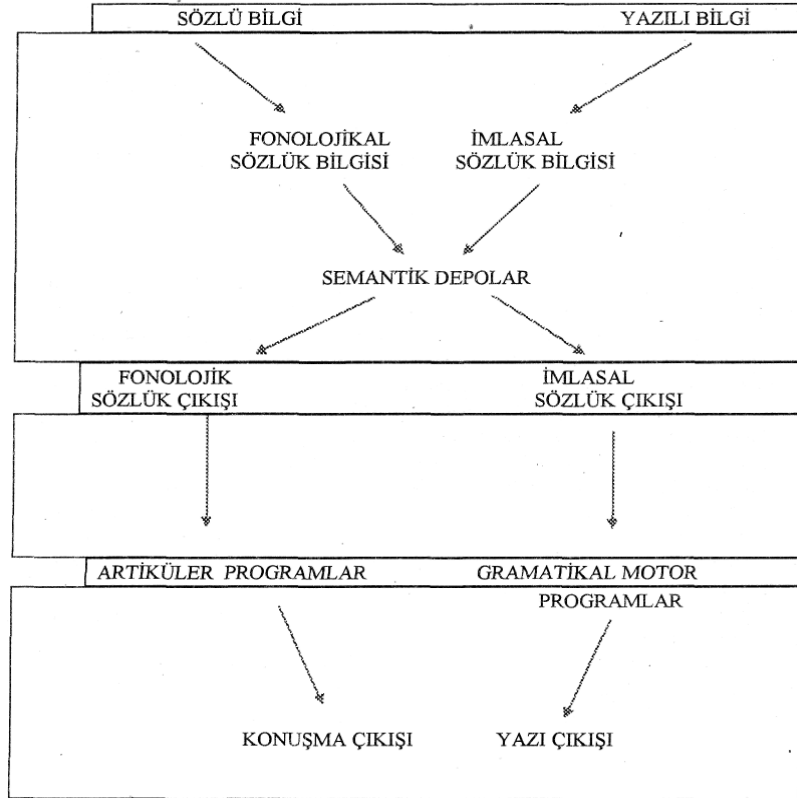
(Şekil-1. Greenfield, 2000:38'den uyarlanarak alınmıştır.)

Yukarıdaki şekilde dile ait işlemler sırasındaki faal olan beyin alanları gösterilmektedir ve beyin değişik bölgelerinin, birbirleriyle bağlantılı olarak beraberce dil becerilerini yürüttüğünü vurgulanmaktadır. Konuşma, dinleme, okuma, kelime türetme ve çekimleri beyin farklı bölgelerince yapılmaktadır. Bütün bunların bir araya gelmesi de beyin dilsel fonksiyonlarını açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Dil becerilerine paralel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde dört boyutu olan kelime hazinesi de dil gibi beyin karmaşık süreçleri içerisindedir. Dile ait özelliklerin beyinde nasıl olduğunu anlatmaya çalışsak da bu karmaşık sürecin yukarıda adı geçmeyen ya da daha bilinmeyen beyin bölümleri ile de ilgili olduğu muhakkaktır. Bu bilgileri bizler ancak hasarlı beyinler üzerinde yapılan deneysel çalışmalardan ve değişik görüntüleme teknolojileri yardımlarıyla elde ediyoruz.

Kısaca şunu söyleyebiliriz ki, dilin ve buna bağlı olarak da kelime hazinesinin zihinsel boyutu oldukça karmaşık ve karmaşık olduğu derecede de büyüleyicidir. Tıp teknolojisindeki gelişmelerin beyin ve onun fonksiyonları üzerindeki sis perdesini her geçen gün biraz daha dağıtacağı açıktır.

İnsan beyninin kelime hazinesine ait unsurları alması (okuma, dinleme), anlaması, yeni kelimeler ortaya koyması (konuşma, yazma) ve bu süreçlerin hafıza merkezleriyle ilgisi aşağıdaki şekilde basit olarak verilmiştir.



Şekil-2. Kelime Hazinesinin Beyindeki Organizasyonu

(Şekil-2, Kahraman, 2000:133'ten alınmıştır.)

İnsan beyninin gelişmiş yapısına karşın, beyin fonksiyonlarının sağlıklı gelişimi ve işleyişinin çevre faktörleriyle sıkı sıkıya ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Doğuştan getirilen yetilerin kullanılabilmesi ve beyin fonksiyonlarının gelişebilmesi için ya da bir başka deyişle, var olan biyolojik mekanizmaların, dil, bellek, beceri fonksiyonları gibi, insana özgü fonksiyonların gerçekleştirilebilmesi, ancak çevre faktörleriyle bağlantılı olarak ele alınması ile mümkündür. Beyin-çevre ilişkisinde beyin belirleyici, çevre ise biçimlendirici ve üreticidir (Ergenç 2000:119). Yalçın (1997)'a göre insan beyninin bilişsel fonksiyonlarının kapasitesi ancak %30 oranında doğuştan gelen genlere, %70 oranında ise çevre ve eğitim koşullarına bağlıdır. Bu bilgiden hareket ederek insanların,

Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu

kelime hazinesi edinme, zenginleştirme yeteneğini doğuştan getirdiğini ancak onu büyük oranda eğitim, kültür ve diğer faktörler vasıtasıyla geliştirdiğini söylemeliyiz.

Doğumdan itibaren doğal ve sosyal çevre uyarıcıları tarafından oluşturulan genel bilinçlenme ve biçimlenmenin ardından beyin, eğitim yoluyla, belirli bir gelişim aşamasından sonra, sistematik ve özel uyaranlara bağlı olarak yeniden biçimlenir. Örneğin konuşma ve adlandırma gibi fonksiyon türleri genel eğitim evresiyle yakından ilişkilirken; okuma, yazma, sayısal işlemler gibi fonksiyonların gerçekleşmesi, belirli bir yaşa, dolayısı ile belirli bir gelişim evresine gelmiş beynin eğitilmesiyle olanaklıdır.

Eğitim faktörünün biyolojik faktörle birlikte yorumlanması, bizi çok önemli sonuçlara götürür. Çevre ve eğitim faktörleri olmadan beynin biyolojik avantajlarının, beklenen gelişmişlik düzeyine ulaşması söz konusu değildir (Ergenç 2000:120). Bu da gösteriyor ki, anlatma ve anlama becerilerinin temelini oluşturan kelime hazinesinin fiziksel ve zihinsel olarak gelişmesi ve zenginleşmesi büyük ölçüde dolaylı veya doğrudan kelime eğitimi ve öğretimine bağlıdır.

Yapılan deneysel çalışmalarda, bebekler kelimelerdeki tonlamaya, dilin ritmine fazlasıyla dikkat ediyor. Ayrıca doğumdan birkaç gün sonra ana diliyle yabancı bir dil arasındaki farkı da belirleyebiliyor. Hatta kelime grupları ve heceler arasındaki farkı da algılıyor. Bebekler üç aylıkken kendi ana dilini tanıyor ve beynin dil bölgesi hareketleniyor (Hürriyet Bilim, 2003:4-6). Yapılan deneysel araştırmalarda bebekler kendi diline ait kelimelerin sesleri ile yabancı bir dile ait kelimenin seslerini ilk aylardan itibaren ayırt edebilmektedir (Begley, 1996). Hatta bu dönemde kelimelerdeki sesli ve sessiz harfler arasındaki farkları da belirleyerek tanıyabilmektedirler (Kuhl, 2001). İnsanın doğuştan itibaren üçüncü aya kadar kendi dilindeki sesleri ayırt etme yetisi biyolojik gelişim sürecinde çevresinden edindiği alışkanlık ve eğitim sayesinde gelişmektedir.

Dil becerileri arasında önce dinleme, sonra dinleme becerisi ile oluşturulan kelime ve gramere ait yapılarla konuşma meydana gelmekte, kişinin eğitim ortamlarına girişine kadar dinleme ve konuşma kelime hazinesi oluşmaktadır. Eğitim sürecinde kişinin sahip olduğunu dinleme ve konuşma kelime hazinesindeki kelimeler öncelikle yazma ve okuma kelime hazinesine transfer olmaktadır. Öğretmenlerin dikkat edeceği husus alıcı kelime hazinesi ile üretici kelime hazinesinin farklılığıdır.

Bellek ve Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi ile bellek arasındaki doğrudan ilişki, bellek ve belleğe ait süreçlerin değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Sonuçta kelime hazinesine ait kelimeler bellekte değişik

ilişkilere göre depolanmaktadır. İnsanların dili kullandıkları her ortam ve şekilde kelime hazinesinin bellek boyutu devreye girmektedir.

Bellek, öğrenilmiş olan bilgilerin saklanmasını sağlayan bir bilişsel süreçtir (Karakaş vd. 2000:61). Bu süreç olaylar hakkındaki bilginin, o olay sona erdikten sonra hatırlanması ve o bilgiyi saklayan zihinsel ya da yapısal depolama sistemidir (Karakaş, 1999:23). Hafıza olarak da adlandırılan bellek, uyarıların algı aracılığıyla oluşturduğu anıları, izleri, kalıpları, simgeleri depolama, saklama, beyin bölgelerine yerleştirme, yenileri ile birleştirme, hatırlama, canlandırma gibi işlemleri yerine getirir (Kahraman, 2000:41).

Dille bellek arasında karmaşık ve karmaşık olduğu kadar da mucizevî bir ilişki vardır. Doğal olarak bu ilişki kelime hazinesi ve bellek arasında da bulunmaktadır. Hem anlamaya yönelik (okuma, dinleme) alıcı kelime hazinesi hem de anlatmaya yönelik (konuşma, yazma) üretici kelime hazinesi, doğrudan bellekle ilgilidir. Dilin unsurları olan kelimelerin beyinde depolanması ve zamanı geldiğinde bunların kaslar aracılığı ile kullanılmasında belleğin çok önemli bir rolü vardır. Bu yüzden dil becerileri ile kelime hazinesi dolayısıyla da bellek arasında çok yakın bir münasebet vardır.

Belleğe kodlama işlemlerinin çok boyutlu olarak kazanılması hatırlamada çok büyük bir etkiye sahiptir. Bellekte depolanan bilgilerin düzeylerine göre daha anlamlı şekilde yer alması daha sonraki hatırlama ve bellek performansında önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan deneysel çalışmalarda kelimelerin kavram, anlam, kullanım ve ses özelliklerine göre belleğe kaydedilmesi kelimelerin daha sağlam edinimini ve bunların konuşma-yazma yoluyla daha başarılı ifade edilmesini sağlar (Stillings vd. 1995:102). Bu teoriye göre kelimelerin daha anlamlı ve derinlemesine edinilme işlemleri genellikle bellek performansını artırmaktadır.

Dilin iyi kullanılması, bilginin beyinde düzenli bir şekilde depolanmasına ve bu bilgilerin şekil, anlam ve gramer olarak gerektiği yerde ve zamanda bellekte bulunan kelimeler vasıtasıyla, hızlı bir şekilde yazı veya konuşma olarak aktarılmasına bağlıdır.

Bilginin beyinde değişik kimyasal süreçler içerisinde depolandığı hususunda son yıllarda hızlı gelişmeler kaydedilmiştir. Beynin bilgiyi nasıl depoladığı konusundaki çalışmalar devam etmektedir. Beyindeki nöronların (sinir hücrelerinin) bilgiyi tuttukları bilinmekte, birbirleriyle nasıl iletişim kurdukları da açığa çıkmış bulunmaktadır. Ancak nöronların bilgiyi nasıl tuttukları hakkında henüz tam ve kesinlik kazanmış açıklama bulunmamaktadır (Yalçın, 2002:111). Son yıllarda beyinle ilgili olarak yapılan çalışmalarda, beyin hücrelerinin işlevlerinin arttığı ve bilgi depolanan hücrelerin kapasitelerinin dolmasından sonra yeni hücrelerin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Bergley, 1996:41-46).

Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu

Sinir-dilbilim (nöro-lengüistik) uzmanı Rosenweig yıllar süren çalışmasından sonra beyin hücrelerinin kapasitesiyle ilgili şunu söylemektedir: “Beynimizin her hücresine, her saniyede on bilgi yüklessek ve bunu doğumumuzdan itibaren ölümümüze kadar devamlı yapsak ancak yarısı dolar.” (Akt. Buzan, 1991:16). Beynin bilgiyi saklama kapasitesi, düşünülmediğinden çok daha büyüktür. Araştırmacılar (Buzan, 1991; Yalçın, 2002) beynin bilgiyi bellekte saklama gücünün nerede ise sınırsız olduğunu vurgulamaktadırlar.

Dil becerileriyle ilgili beyin işlevlerinin önemli bir kısmı doğrudan bellekle ilgilidir. Bazı araştırmacılar görüntü belleği, ses belleği gibi isimlendirmeler kullanmaları da bellek ve dil arasındaki bu ilişkinin boyutunu göstermesi açısından önemlidir. Kelime hazinesi ile bellek arasındaki ilişki düşünüldüğünde çok boyutlu bir yapı olduğu ortaya çıkmaktadır. Kelimelerin sesleri, söylenişi, yazılışı, anlamı ve cümle içindeki gramatik bağlantıları bellekte bulunmaktadır. Duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere genel kabul görmüş üç tür bellek vardır.

Duyusal Kayıt: Çevredeki uyarıcılar tarafından duyu organları yolu ile sinirler uyarılır. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmasından duyu kayıt sorumludur (Senemoğlu, 2001; Erden ve Akman, 1995). Kelime hazinesi yönünden baktığımızda bu aşama kelimelerin sesletimini işitme veya yazılışını görme yoluyla algılanmasıdır. Bu aşamada belli bir anlamlandırma söz konusu değildir. Kelimenin ses ve yazı olarak işitilmesi veya görülmesidir. Bu aşamada anlamsız gelen veya tanınmayan bir kelime tekrar okunur veya dinlenir.

Duyusal kayıt süreci çok kısadır. Görsel bilgi bir saniye civarında, işitsel bilgi dört saniye kadar duyu kayıtta kalmaktadır. Bilginin duyu kayıtta kalış süresi çok sınırlı olmakla birlikte, duyu kayıt kapasitesi sınırsızdır ve her duyu için ayrı bir deposu olduğu düşünülmektedir (Senemoğlu 2001:273). İnsan içinde bulunduğu ortama göre birçok uyarıcı ile yüz yüzedir. Doğal olarak beyin, kişinin ihtiyaçlarına göre bunların çoğunu elemekte bazılarını da dikkat ve algılama süreci ile kısa süreli belleğe aktarmaktadır.

Duyusal kayıt, sonraki bilişsel süreçler için çok önemlidir. Örneğin duyu kayıt olmasa idi, insan okurken ve dinlerken cümlenin sonuna gelindiğinde başındaki kelimeyi unuturdu. Duyusal kayıt, uyarıcıları çok kısa süreliğine kaydettiği için duyu kayıt, *anlık bellek* olarak da adlandırılır (Erden ve Akman, 1995:146). Duyusal kayıttaki bilgilerden ani uyarıcılar (radyonun açılması), şiddetli uyarıcılar (gök gürültüsü), birey için önemli olan uyarıcılar (anne için bebeğin sesi), dikkat edilmesi gereken uyarıcılar (bir metinde dikkat çekilen kelimeler) kısa süreli belleğe geçer (Karakaş, 1999:23).

Kısa Süreli Bellek: Sık kullandığımız bilgilerin depolandığı merkezdir. İnsanın bilincinde olduğu yani dikkat edip algıladığı, anlamlandırdığı bilgiler kısa süreli belleğe geçer. Sınırlı miktardaki bilgi

sınırlı sürede kısa süreli bellekte depolanmaktadır. Yapılan çalışmalar kısa süreli bellek kapasitesinin 5 ilâ 9 birim arasında olduğunu göstermektedir. Kısa süreli belleğin bilgiyi saklama süresi ise 20 saniyedir. Kısacası zihinsel tekrarı yapılmayan 5-9 birimlik bilgi kısa süreli bellekte yaklaşık 20 saniyeden sonra silinmektedir. (Senemoğlu 2001; Erden ve Akman, 1995; Karakaş, 1999). Çalışan veya işleyen bellek olarak da adlandırılan kısa süreli bellek bilişsel süreçlerin yürütülmesinden sorumludur.

“Sözcükler kısa süreli bellekte nasıl saklanır?” sorusuna cevap arayan Gagne ve Driscoll (1988’den Akt. Senemoğlu, 2001:277) bu işlemde seslerin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Sözcükler ya da sözel mesajlar anlamları veya görüntüleri nedeniyle değil, ses benzerlikleri nedeniyle karıştırılmaktadır Bu da kısa süreli belleğin kelime hazinesi yönünden kelimelerin ses özelliklerinin algılanmasında ve kullanılmasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

McCarthy ve Warrington (1987:1565-1578) yaptıkları araştırmada, kelimeyi anlama ile kavramanın farklı bilişsel süreçler olduğunu ve kısa süreli hafızanın söylenen veya yazılan kelimeleri anlamada büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, kısa süreli bellekle diğer bilişsel süreçler arasındaki bağlantının, kelimelerin, söz dizimsel kullanımlarıyla anlaşılmasında ve dolayısıyla da cümlenin anlamının tam olarak kavranmasında hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Özetle, kısa süreli bellek kelimelerin kavranmasında etkili iken onların cümlede kullanıldığında anlaşılıp kavranması daha karmaşık bir süreçte cereyan etmektedir.

Kelime hazinesine dâhil edilecek yeni kelimelerin öğrenilmesi ile kısa süreli bellek arasında yakın bir ilişki vardır. Kısa süreli belleğin, halihazırda bellekte bulunan dile ait ses yapılarıyla kelimelerin kodlanarak uzun süreli belleğe nakledilmesinde kritik bir rolü vardır (Gathercole vd. 1999:65-77). Dinleme ve okuma yoluyla tanımlanan kelimelerin anlamsal ve biçimsel olarak uzun süreli belleğe kodlanarak aktarılmasında kısa süreli belleğin işleyişi çok önemlidir.

Kısa süreli belleğe gelen bilgi, aşağıdakilerden biri ile sonuçlanır (Senemoğlu, 2001:278):

1. Zihinsel tekrar yoluyla bir süre hatırd tutularak tepki üreticilere gönderilir ve davranış olarak ortaya çıkar;
2. Yirmi saniye içinde tamamen unutulabilir;
3. Zihinsel tekrar ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe gönderilir.

Uzun Süreli Bellek: İyi öğrendiğimiz bilgilerin sürekli olarak depolandığı yerdir. Burada yeni bilgiler eski bilgilerle örgütlenerek depolanmaktadır. Kısa süreli bellekte belli bir zaman için depolanan bilgi burada sürekli olarak bulunmaktadır. Uzun süreli belleğin sınırları belli değildir

Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu

(Senemoğlu 2001; Erden ve Akman, 1995). Kısa süreli bellek, zihinsel tekrar yapıldığı sürece, yani duyuşal uyarıcılar nöronları uyardığı sürece bilgiyi tutmakta, bu uyarım sona erdiğinde ise bilgi yok olmaktadır. Yani bilgi, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirilmediği takdirde beyinde herhangi bir değişme meydana gelmemektedir. Oysa uzun süreli bellek, nöronlar arasındaki bağlantılarda yani sinapslarda yapısal değişme ile ortaya çıkmaktadır. Sinapslar ya güçlenmekte ya da komşu nöronlarla yeni bağlar oluşturmaktadır. Beyindeki bu değişmeler de, bilginin uzun süreli bellekte sürekli olarak kaldığını göstermektedir (Senemoğlu 2001:281).

Uzun süreli belleği bir kütüphaneye benzetebiliriz. Kütüphaneye kitaplar gelişigüzel konulduğu zaman nasıl aradığımız kitabı bulmamız çok zor ya da imkânsız ise aradığımız bilgiyi uzun süreli belleğe uygun şekilde kodlamadığımız zaman bulmamız da zorlaşmaktadır. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız olmasına rağmen onu doğru ve sistematik kullanamadığımız sürece belleğin bu gücünden faydalanmamız olanaksızdır.

Bilgiye kendi istediğimiz zaman ve sürede ulaşmak istiyorsak bilgiyi de kendi istediğimiz biçimde depolamamız gerekmektedir. Eğer biz bilgiyi gelişigüzel toplarsak beynimizde bu bilgiyi gelişigüzel depolamaktadır.

Son yıllarda beynimizi daha verimli kullanabilmemizin yöntemlerine büyük önem verilmektedir. Bu yöntemler de son derece basit, üzerinde genel uzlaşmaya varılmış tekniklerdir. Bunda beynimize istediğimiz bilgiyi depolama çalışmaları çok önemlidir. Bu alışkanlığı kazandığımız zaman istediğimiz bilgiyi belleğe yerleştirmek için bu bilgileri önem sırasına göre dizmemiz gerekmektedir. Bunu düzenli olarak yapmaya başladığımız sürece beynimiz bu yeni duruma hızla uyum sağlamaktadır. Karşılaştığımız her bilgi için kendi kendimize (Yalçın, 2002:113);

1. Bu bilgi benim için çok gerekli mi?
2. Bu bilgi benim için gerekli mi?
3. Bu bilgi benim için gerekli olabilir mi?
4. Bu bilgi benim için gereksiz mi?

sorularını sorarak bunlara aldığımız karşılığa göre bilgiyi kendi içinde ilgilendirmek ve sınıflandırmak gerekmektedir. Çünkü sınıflandırma ve ilgilendirme arasında doğrudan bir bağ vardır. Eğer bilgi bu işlemlere tâbi tutulmamışsa, konuşmada ve yazmada bu bilgilere ihtiyacımız olduğunda, onları etkin ve hızlı bir biçimde ya bulamayız ya da bilgiler unutma süreci içerisine girer.

Bellekle beyin arasındaki ilişki tam olarak bilinmese de kimi durumlar için belleğin beynimizin neresinde gerçekleştiğini biliyoruz (Zülal, 2000): Prefrontal korteksin, kısa süreli bellekte rol oynadığı biliniyor. Bu bölgede, beyin başka bölgeleriyle ilişki içinde olan sinir hücreleri bulunuyor. Hipokampusun de uzun süreli bellekle ilişkili olduğu biliniyor.

Belleğin beyin hangi bölgeleri ile ilgili olduğu üzerinde yapılan çalışmalarda belirli bir bölgenin bulunmadığı, beyin farklı bölgelerinin farklı bellek işlevlerinde görev aldığı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda sol yarı kürede dille ilgili belleğin, sağ yarı kürede de dille ilgili olmayan duyuşal ve duygusal hafızanın olduğu savunulmuştur (Kahraman, 2000;130-140). Fakat kelimeler tek boyutlu değil belli bir kavramı temsil etmektedirler. Yani kelimeler tek başlarına şekil ve ses olarak depolanmaz; kavramsal ilişkiler, anlamsal bağlantılar içinde depolanır ve yine bu ilişki içerisinde kullanılır. Örneğin *acı* kavramı sadece görsel ve işitsel olarak kodlanmaz; aynı zamanda geçmiş tecrübelerle bağlantılı olarak depolanır. Bunun bir de dokunma duyusu ve acıma hissi ile ilgisi vardır. Dış dünyadaki olay, nesne ve olgular insan üzerinde bıraktığı fiziksel ve duygusal etkilerin bulunduğu bir bağlamda depolanmaktadır. Kelime hazinesini oluşturan kelimeler de çok yönlü olarak hafızada yerini almaktadır. Bu sebeple kelime hazinesi açısından beyin bir bütün olarak ele alınmalı ve beyinde yer alan belleğin de beyin değişik merkezleriyle koordinasyonlu bir ilişki içinde olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Belleğimizdeki kelimeler üç tür gruplama ile depolanmaktadır. Birinci tür gruplandırma kelimenin yapısal niteliğine göre yapılır. Öğrenilen kelimeler, yerine göre isimler, fiiller, zamirler, sıfatlar ve edatlar gibi değişik gruplara ayrılabilirler. İkinci tür gruplandırma kelimelerin konularına göre yapılmaktadır. Bu tür gruplamalar, yenilecek şeyler, insanlar, hayvanlar, bitkiler gibi konularda olabilir. Kelimelerin bellekte üçüncü tür gruplanması ise fonolojik (sesbilimsel) yapıya göre olmaktadır. Bu da aynı veya benzer seslerle başlayan veya biten kelimeler şeklinde olabilir (Ekmekçi, 1991:51).

Bilgiler kalıcı olarak bellekte işlenirken, işittiğimiz şeyler anlamı çıkarılarak depolanır. Bu nedenle duyduklarımızı kelime kelime anımsamakta zorlanırız. Ancak, özellikle sözcüklerin kendisi, anlamı açısından önem taşıyorsa, bu bilgiler de depolanır (Zülal, 2000:34-40).

Kelimelerin bellekte nasıl depolandığı üzerinde detaylı deneysel çalışmaları bulunan Özakpınar (1997) da kelime hazinesinin bellek boyutu üzerinde durmaktadır. Özakpınar (1997), kelimelerin belleğe alınırken nasıl kodlandığı, hatırlama esnasında hangi süreçlerden geçtiği ve hafıza yanılmaları üzerinde deneysel çalışmalar yapmış ve iki *ayrı hafıza kodu* teorisini geliştirmiştir. *İki hayrı*

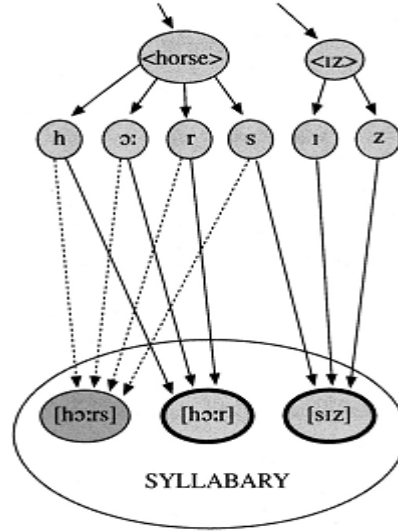
Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu

hafıza koduna göre kelimeler belleğe anlamsal ve biçimsel olarak ayrı ayrı kodlanmaktadır. Bu teori şöyle işlemektedir (Özakpınar, 1997:53-55):

“Algılanan kelime belleğe alınırken iki ayrı tutma işlemi yapılmaktadır. Sistem kelimenin hem fiziksel niteliklerini, yani ses ya da yazım özelliklerini hem anlamını işlemden geçirerek hafızada tutulabilir hâle getirebilir. Tutulabilir hâle getirme işlemine kodlama denilecek olursa, her kelime için iki ayrı kodlama yapılır. Bu işlemler yapılırken kelime henüz kısa süreli hafızadadır. Kısa süreli hafıza, bilinç dediğimiz zihin hâli ile ilgili bir süreçtir. Kapasitesi çok sınırlıdır ve belli bir anda kapasiteyi işgal eden malzemenin başka malzemeler işlem görmek üzere kısa süreli hafızaya girmektedir. Kapasiteyi aşan miktara erişilince, ya yeni malzemeye dikkat edilecek ve işlem görmekte olan malzeme kodlanamayacak, ya da mevcut malzemenin kodlanması devam edecek, fakat o arada girmeye çalışan yeni malzeme sistemden kaybolup gidecektir. Durum bu olduğuna göre, eğer bilince giren içerikle meşgul olma zamanı kısıtlıysa, kelimenin hem fiziksel özelliklerini hem de anlamını kodlama için yeterli zaman olmayabilir. Önceki öğrenmeler ve deneyimler dolayısıyla anlam derhâl algılanır. Elbette anlamın çıkarılması için, o anlamı taşıyan fiziksel niteliklerin algılanmış olması gerekir. Bununla birlikte, hafıza geçirme için, algılananı sonra hatırlanabilir duruma getirecek kodlama dediğimiz zihin işlemlerinin yapılması gerekir. Zaman kısıtlı ise, sistem öncelikle anlama yönelen bir sistem olduğundan ve fiziksel niteliklerin kodlanması daha uzun zaman alacağı için anlam kodlanır; fiziksel nitelikler kodlanamaz ya da yetersiz kodlanır. Böylece kelime henüz kısa süreli hafızadayken, kodlanarak uzun süreli hafızaya geçirilen şey, kelimenin anlamıdır. Kısa süreli hafızadaki malzemenin kaybolmasını önlemek için uzun süreli hafızadaki bilgi yapısıyla temas kurulur. Malzemenin kalıcılığını sağlayan bu temas bir çeşit kaide uygulama işlemidir. Kaide, malzemeyi iyice bilinen tutulabilir bir şekle dönüştürür. Hatırlama anında aynı kaide ters yönde uygulanarak, kodlanmış olan malzeme ilk şekline dönüştürülür.”

Türkçenin morfolojik özellikleri yani ek kök ilişkisini belirleyen düzenli kuralları kelimeleri algılama ve tanımlamada belleğin otomatikleşmesinde önemli rol oynar. Kelimeler ve kavramlar ayrı olarak tek tek fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik olarak değil bütün bu özelliklere göre bağlantılı olarak depolanmaktadır.

Konuşurken kelimelerin bellekten nasıl alınıp, kodlanarak üretildiği konusunda morfolojik ve semantik özelliklerin işleyişi aşağıdaki şekilde görülmektedir (Levelt ve Willem, 2001: 13464-13471):



Şekil-3. Kelimelerin Morfolojik Olarak Depolanması-Üretilmesi

Bu teoriye göre kelimeler biçimsel olarak farklı depolanmaktadır. Yani kökler ve ekler anlatım esnasında kaydedildiği farklı yerlerden gelerek birleşmekte, daha sonra da konuşma esnasında kullanılmaktadır. Yukarıdaki şekil, at anlamına gelen İngilizce *horse* kelimesinin çoğulu olan *horses* kelimesinin bellekten nasıl bir araya getirilip konuşulduğunu göstermektedir. *Horse* kelimesi ayrı, çoğul eki olan *-s* de ayrı depolandığı yerden gelip *horses* kelimesini oluşturmakta, daha sonra da telâffuz edilmektedir. İngilizcede bu tür özellikler sınırlıdır. Yani ek ve kök ilişkisi Türkçe kadar zengin ve açık değildir. Aynı zamanda Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dildir. Alfabeti fonetiktir. Türkçe kelimelerde her sese karşılık gelen bir harf vardır. Türkçenin fonolojik ve morfolojik özellikleri kelimelerin bellekte depolanması açısından büyük bir kolaylık sağlamaktadır.

Sonuç

Kelimeler, kişinin duygusal ve duysal ihtiyaçlarına ve toplumun moral ve kültürel değerlerine göre de kodlanmaktadır. Çağrışımsal bağlantılar bellekte önemli bir yere sahiptir. Kelimeler ve etiketi olduğu kavramlar farklı bağlantılarla bir arada bulunmaktadır. *Şehit* kelimesi veya *aşk* kelimesinin çağrışımları kişinin tecrübeleri ve içinde yaşadığı toplumun değerleri ile kodlanmış kavramsal ve anlamsal dünya içinde olmaktadır. Dolayısı ile bu tür kelimeler, sadece dil bilgisel olarak bir araya getirilip kullanılmamakta, çağrışım alanları ile beraber kullanılmaktadır. İnsanın kelime hazinesine ait kelimeler ne kadar az çağrışımsal bağlantı ağına sahipse o kelimelerin kişi açısından mülkiyeti o derece zayıftır diyebiliriz. Önemli olan kelime hazinesindeki kelimelerin birbirleriyle bağlantılı olarak yerleşmesinin sağlanmasıdır.

Kelime Hazinesinin Zihinsel Boyutu

İnsan beyninin bütün fonksiyon ve işleyişleri tam olarak açıklanamasa da bilginin beyindeki organizasyonu son yıllarda yapılan çalışmalarla daha da açıklığa kavuşmaktadır. Dille bellek arasında karmaşık ve karmaşık olduğu kadar da mucizevî bir ilişki vardır. Doğal olarak bu ilişki kelime hazinesi ve bellek arasında da bulunmaktadır. İster anlamaya yönelik (alıcı; okuma, dinleme) kelime hazinesi ister anlatmaya yönelik (üretici; konuşma, yazma) kelime hazinesi, doğrudan doğruya bellekle ilgilidir. Dilin unsurları olan kelimelerin beyinde depolanması ve zamanı geldiğinde bunların kaslar aracılığı ile kullanılması, beynimizdeki zihinsel sözlüğü oluşturan belleğimizin işleyiş sistemiyle doğrudan ilişkilidir.

Kaynaklar

- Begley, S. (1996) Your cilhd's brain, *Newsweek*. February 19.
- Buzan, T. (1991). *Use your perfect memory*. New York: Penguin
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim ve yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yay.
- Ekmekçi, E. Ö. (1991). Sözel bellek ve hatırlama. *Dilbilim Araştırmaları*, 50-58.
- Erden, M. ve Akman. Y. (1995). *Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yay
- Ergenç, İ. (1999). Dilbilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim*, Temmuz, 41-49.
- Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. *Multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon*. (Editörler: Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi) Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Greenfield, S. (2000). *İnsan beyni*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Hürriyet Bilim (2003). *Büyük keşif; Bebekler 3 aylıkken anadilini tanıyor*. 4 Ekim 2003 (91) 4-6.
- Kahraman, Y. (2000). *Lisan bozuklukları*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Karakaş, S. vd. (2000). Bellek bataryası: Beyin / biliş ilişkisini belirlemede nöropsikolojik testler. *Multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon*. (Editörler: Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi), Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Karakaş, S.(1999). Bellek nedir? Belleğin güçlendirilmesi. *Popüler Bilim*, Temmuz, 22-24.
- Kuhl, P.K. (2001). Born to learn: Language, reading, and the brain of the child. *White House Summit on Early Childhood Cognitive Development*. July 26
- Mccarthy, R. A. ve Warrington. E.K.(1987). Understanding: A function of sort-term memory?, *Brain*, (110), 1565-1578.
- Özakpınar, Y. (1997). *Hafıza yanılmalarının doğuşu ve iki ayrı hafıza kodu teorisi*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Penrose, R. (1999). *Us nerede* (Çev: Tekin Dereli), Ankara: TÜBİTAK Yay.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretme, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Stillings, N. vd. (1995). *Cognitive science*. Cambridge: The MIT Press "A Bradford Book".

Tanrıdağ, O. (1993). *Afazi*, Ankara: GATA Basımevi.

TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Yalçın, A. (1997), *Türkçe öğretim yöntemlerine yeni bir yaklaşım*. Ankara: (Mekanik çoğaltma).

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri (yeni yaklaşımlar)*. Ankara: Akçağ Yayınları.



Polonya'daki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Türk Edebiyatı Bilgi Düzeyleri*

*Cem ERDEM***

Öz

Yurtdışında gerçekleştirilen Türk dili ve edebiyatı öğretimi dil öğretimi odaklı olarak gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türk edebiyatı konusunda da bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Polonya Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin Türk edebiyatı bilgi düzeylerini tespit etmektir. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılarında Polonya'da Jagiellon Üniversitesi, Varşova Üniversitesi ve Adam Mickiewicz Üniversitesi Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar istatistikî olarak bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak Türk edebiyatı akademik başarı testi kullanılmıştır. İlgili uygulamaya yönelik olarak test sonuçlarının güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,95 olarak bulunmuştur. Araştırma sonunda çalışma grubu öğrencilerinin edebiyat başarılarının düşük düzeyde ve bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili bölümlerdeki eğitim programlarının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Polonya, Türk dili ve edebiyatı öğretimi, Türkoloji.

Turkish Literature Knowledge Levels of Students Studying at Turkish Language and Literature Departments in Poland

Abstract

Turkish language and literature education carried out abroad is realized with a focus on language teaching. However, it is also intended for students to have knowledge of the Turkish literature. The purpose of this study was to determine the Turkish literature knowledge level of the students in the Turkology departments in Poland. Survey model was used in this study. The survey was carried out in the Spring semesters of the academic years 2012-2013 and 2013-2014 with thirty-four third year students in the Turkology departments of Jagiellon University, Warsaw University and Adam Mickiewicz University in Poland who were selected using stratified random sampling method. The data were analyzed, using independent samples t-test and single factor analysis of variance (ANOVA) and the results were tabulated. The Turkish literature academic achievement test was used as the measurement tool in the study. The reliability coefficient of the test results (Cronbach alpha) was found to be 0.95. At the end of the study, it was determined that literature achievement of the study group students was at a low level and that there were significant differences among the departments. The findings indicated the necessity of revising the curricula in those departments.

Keywords: Poland, Turkish language and literature teaching, Turkology.

* Bu çalışma "Polonya'daki Türkoloji Bölümlerinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğrencilerin Türkçe Becerileri" isimli doktora tezinden üretilmiştir

** Dr.; Adam Mickiewicz Üniversitesi, Asya Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Türk Moğol ve Kore Dilleri Dalı, Poznan/Polonya, cemerdem@gmail.com.

Giriş

Türkoloji, Türklerin tarihini, dilini, edebiyatını, etnografyasını inceleyen bilim dalı olarak günümüzde Türkiyat, Türklük bilgisi ya da Türklük bilimi kelimeleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (TDK, 2005). İlk dönem Türkoloji çalışmaları hem millî ve tarihî hem de dinî ve kültürel boyutlarıyla Türklerin dünya görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarihsel kaynaklar, oryantizmin kolonyalist, Türkoloji'nin ise emperyalist aşamada doğduğunu bildirmektedir (Oral, 2004). 18 ve 19. yüzyılın şarkiyatçıları, Türk kültür ve düşünce hayatının ortaya konulması ile Türklerin siyasi ve kültürel geleceklerini şekillendirmenin onların dinî, edebî ve kültürel geçmişlerini belirlemekten geçtiğinin farkındaydı (Coşkun, 2011). Bu nedenle Türkoloji enstitüleri ilk aşamada bu emperyalist düşünceye hizmet etmek amacıyla doğrultusunda başlamıştır. Bunun en belirgin örneklerinden biri olarak Rusya'da yakın doğu siyaseti amacına hizmet etmek için Türkçe bilen tercümanlar yetiştirilmeye başlanmış, I. Petro Bilimler Akademisi (1724-1725) kurulmuş ve bu çatı altında şarkiyat ve Türkoloji çalışmalarına ayrı bir önem verilmiştir (Açık, 2011).

Türklerin tarihte bilinen en eski yabancı komşuları; Çinliler, Araplar ve Farslardan sonra Slav halklarıdır. Slavlarla, Türkler arasındaki en eski ilişki Kiev Rusya'sı oluşmadan önceki (6. asırdan önce) dönemlerde gerçekleşmiştir. Türk ve Slav kavimleri ilk defa Ural'ların güneyinde ve Rusya ovasında karşılaşmışlardır. Hunlar, Avarlar, Peçenekler, Hazarlar ve Kıpçaklar bu dönemde Slavlarla sınır komşusu olan Türk kavimleridir (Arslan, 2012). Bu komşuluk ilişkileri, dil öğrenme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.

Avrupalıların Türkçe öğrenmesi, Osmanlı Devleti'yle kurdukları ticari ve siyasi münasebetlerin artmasına sebep olmuş ve bunun tabii neticesi olarak birçok üniversitede Türkoloji bölümleri açılmıştır. 19. asrın sonlarında ve 20. asrın başlarında gerçekleşen bazı önemli buluşlar ise, Türkoloji'nin müstakil bir ilim dalı olarak doğmasını sağlamıştır (Ercilasun, 1983). Özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türkçenin Avrupalılar tarafından öğrenilmesi ihtiyacı daha belirgin bir biçimde ortaya çıkmıştır.

Yine bu bağlamda Polonya'da Türkçe, Osmanlı Türkçesi çalışmaları ve öğreniminin tarihi Polonya ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki siyasi ilişkilerin başladığı yıllara, 15. yüzyılın ikinci yarısına dayanır. Osmanlı İmparatorluğu ve Lehistan-Litvanya arasında resmi temaslar sırasında görev yapan ilk tercümanlar anayurtlarında Türkçe konuşan Tatarlar ve Ermenilerdi. 17. yüzyıldan sonra ise bu görev Polonyalılar tarafından devralındı. Özellikle 17. yüzyılda Türkçenin Polonya'da rağbette olan bir dil olduğu ve veliaht prens Jan Sobieski tarafından konuşulan bir dil olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte ilk Türk dili ve tarihi ile ilgili çalışmaların gerçek anlamda 19. yüzyılda başladığı ifade edilebilir. Bu dönemde İgnacı Pietraszewski, Josef Sekowski, Jan Rechman, Wladyslaw Kotwicz gibi önemli isimler

çalışmaları ile Türkoloji alanının Polonya'da gelişimine katkıda bulunmuşlardır (Abrahamowicz, 1984; Majda, 2001).

Polonya Türkoloji çalışmalarında yakın dönemde gerçekleştirilen araştırmaları daha çok dil bilim çalışmaları oluşturmaktadır. Kwiatkowski (2010) Polonya Türkoloji sahasında son dönemde edebiyat üzerine çalışmaların az olmasını yeni dönem araştırmacıların Arapça ve Farsça bilgisinin az olmasına bağlamaktadır. Polonya'da azınlık olarak yaşayan ve Polonya tarihinde önemli yerleri bulunan Tatar ve Karaylarla ilgili çalışmalarının bir gelenek hâlinde devam ettirilmekte olduğu gözlenmektedir. SSCB'nin dağılmasından sonra Avrupalı pek çok Türkolog Türkiye dışında yeni araştırma sahalarına yönelmiş ve burada edindikleri bilgileri diplomatik, ekonomik, politik vb. amaçlara yönelik olarak anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu bağlamda Türkoloji bölümlerinin çalışmaları durağan bilgiler yığını olarak değil, sosyal uygulamalara kaynaklık eden mühim çalışma alanları olarak algılanmalıdır. Özellikle Türklerin Avrupa medeniyetine katkılarının sorgulandığı bu günlerde, Avrupa'daki Türkoloji bölümlerinin çalışmalarının daha anlamlı hâle geldiğini söylemek mümkündür (Özdemir, 2005).

Polonya'da Türkoloji bölümlerinin üç yıllık lisans, iki yıl yüksek lisans ve dört yıllık doktora programı olarak tasarlandığı görülmektedir. Türkoloji bölümü öğrencilerinin uzmanlık alanlarında yetkinleşmelerini sağlayabilmek amacıyla Türkoloji'ye giriş, kültür antropolojisi, Türk edebiyatı, Türk tarihi, Türk dili, metin okuma, Türk kültürü ve edebiyatı, Osmanlıca, İslam tarihi gibi dersler verilmektedir. Bu dersler kendi içerisinde yıllara göre seviyelendirilerek aktarılmakta ve öğrenciler ilgili alanlarda uzmanlaşmaları amaçlanmaktadır. Türk edebiyatı dersi öğrencilerin Türk dili beceri düzeylerinin yükselmesi ile birlikte öğrencilerin ilgi alanlarına giren bir ders özelliği göstermektedir.

Türk edebiyatı dersi, Polonya Türkoloji bölümlerinde okutulan zorunlu dersler arasında bulunmaktadır. Bölümlerde bu dersin öğretimine farklı yıllarda "Türk Edebiyatına Giriş" ismiyle başlanmakla birlikte devamı olan bir ders niteliği göstermektedir. Türk edebiyatı dersi için Fuat Köprülü'nün edebiyat tarihi tasnifini esas alan bir yaklaşımla konuların ele alındığı görülmektedir. Öncelikle Türk edebiyat tarihlerinin farklı devirlerinin kısa görünümü ele alınmakta sonrasında Türk edebiyatının problemleri tanımlanmaktadır. Bu derslerde Türk dilindeki edebi eserlerin şekil, stil ve içeriği analiz edilmektedir.

Genel sınıflandırma içerisinde

- İslam Öncesi Türk edebiyatı
- Sözlü edebiyat: Sav, sagu, koşuk, destanlar.
- Yazılı edebiyatı: Orhon yazıtları ve eski Uygur edebiyatı
- İslam devri Türk edebiyatı (Sufiler, Halk edebiyatı, şiirler) yer almaktadır.

Bu döneme kadar olan bölümde Orhon yazıtları, Kültigin, Bilge Kaan, Tonyukuk, Irk Bitig ve diğer Uygur metinleri, Uygur dönemindeki dini ve dini olmayan metinler, Manehizm, Budizm, Kodeks Komenikus ve Oğuzname'den seçilmiş parçalar, Kutadgu Bilig'den seçilmiş parçalar, Atabet'ül Hakayık, Divanı Hikmet, Kısas'ül Enbiya ve Kısası Yusuf'tan seçilmiş metinler ele alınmaktadır. İslami dönem Türk edebiyatı içinde halk edebiyatı için "Âşık Veysel, türkü, mani, destan", Tekke edebiyatı kolu içerisinde Yunus Emre, Hacı Bektaş, Mevlana; Divan edebiyatı içerisinde, Hoca Dehhani, Ali Şir Nevai, Necati Beg, Fuzuli, Baki, Nef'i, Nedim, Şeyh Galip karşımıza çıkmaktadır.

Bu dönem sonrasında; Tanzimatla başlayan yenileşme hareketi, sosyal ve siyasi değişimler ele alınmaktadır. Bununla birlikte Tanzimat dönemindeki değişimlerin edebiyata etkisi, Tanzimat döneminden itibaren edebi türlerin değişimi bir bütünlük içinde ele alınmaktadır.

- Tanzimat edebiyatında; İbrahim Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Ahmed Mithat, Şemsettin Sami, Ali Suavi, Recaizade Mahmut Ekrem, Abdülhak Hamit Tarhan;
- Servet-i Fünun edebiyatında Tefrik Fikret, Halit Ziya Uşaklıgil, Mehmet Rauf, Hüseyin Cahit Yalçın;
- Fecri Ati dönemi için Ahmet Haşim ve bağımsız yazarlar ele alınmaktadır.
- Millî Edebiyat Dönemi, Cumhuriyetin ilk dönemleri, sosyal ve siyasi olaylar, realizim, naturalizm ve köy enstitüsü tecrübeleri, beş hececiler üzerine odaklanmaktadır.
- Cumhuriyet Dönemi edebiyatı, Edebî Gruplar: Yedi Meşale (Yaşar Nabi, Cevdet Kudret), Garip (O. Veli Kanık, O. Rifat Horozcu, M. Cevdet Anday), Hisar (M. Faik Ozansoy, Mehmet Çınarlı, İlhan Geçer, Gültekin Samanoğlu), İkinci Yeni (Cemal Süreya, İsmet Özel, İlhan Berk, Ece Ayhan), Mavi (Teoman Civelek, Bekir Çiftçi, Ahmet Oktay) ele alınmaktadır.
- Bağımsız yazarlar ise Faruk Nafiz Çamlıbel, Orhan Seyfi Orhon, Mehmet Akif Ersoy, Nazım Hikmet, Reşat Nuri Güntekin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Halide Edip Adivar, A. Hamdi Tanpınar, Peyami Safa, Nazım Hikmet, Tarık Buğra, Yaşar Kemal, Oğuz Atay, Aziz Nesin, Adalet Ağaoğlu, Hıfzı Topuz, Ayşe Kulin, Orhan Pamuk, Elif Şafak'tır.

Dönemlere ilişkin konularla birlikte Türk edebiyatı dersi için aşağıdaki kazanımlar verilmiştir.

- Öğrenciler tarih boyunca Türk yazarlar ve Türk edebiyatındaki en önemli akımlar hakkında bilgi sahibidir.
- Türk edebiyatının en önemli eserleri hakkında bilgi sahibidir.
- Metin okuma, şiir tahlili, sözlük çalışmaları, özellikle diyalektoloji sözlükleri, farklı temel terimlerin (aşk, dert, Tanrı) nasıl karşılandığını bilir.

- Türk edebiyatının tarihçesini anlatabilir,
- Türk edebiyatında yer alan şiirlerin önemli özelliklerini anlatabilir,
- Divan edebiyatının önemli şairleri ve eserlerini sıralayabilir,
- Edebi tarih bağlamında eserleri tahlil edebilir,
- Yeni metinler üzerinde çalışırken öğrendiklerini kullanabilir,
- Sözlük ve diğer kaynakları kullanabilir,
- Kültürler arası farklılıklardan haberdardır,
- Divan edebiyatında geçen mazmunlardan haberdardır.

Kazanımlar geniş bir konu dağılımını içerecek şekilde tasarlandığı görülmektedir. Bununla birlikte Türk edebiyatı dersi sürelerinin kısıtlı olması ele alınacak konuların öğretmen tercihi ve öğrenci ilgisine doğrultusunda şekillendirilmesini gerekli kılmıştır. Edebi tasnifte dikkat çeken diğer bir bulgu ise her dönemi temsil edecek önemli isimlere yer verilmiş olmasıdır.

Bu bilgiler ışığında Polonya'daki Türkoloji bölümleri; Türk kültür, tarih, sanat, dil ve edebiyatla ilgili bilgi birikimini Türk dili ve edebiyatı öğretimiyle öğrencilere kazandırılmaya çalışmaktadır. Bu çalışmayla Türkçe beceri ve edebiyat düzeylerinin tespiti yoluyla öğrenci kazanımları, Batılı aydınların Türkoloji alanındaki çalışmaları ve modern Polonya Türkoloji'sinin yönü hakkında tespitlerde bulunmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma için tarama modeli ile desenlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel'e göre (2008) bu yöntem eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar yapmaya imkân tanımaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğrenim gördükleri dönem (süre) açısından benzer özellik göstermektedir.

Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim bahar yarıyılarında,

- Jagiellon Üniversitesi- Krakov
- Varşova Üniversitesi - Varşova
- Adam Mickiewicz Üniversitesi- Poznan

Üniversiteleri Türkoloji bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun bölüm ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Veriler

Bölümler		Cinsiyet			
		Kız	Erkek	Toplam	
Çalışma Grubu	Krakov	N	10	-	10
		%Grup	%100	%0	%100
		%Toplam	%29.4	%0	%29.4
	Varşova	N	11	2	13
		%Grup	%84.6	%15.4	%100
		%Toplam	%32.3	%5.8	%38.2
	Poznan	N	10	1	11
		%Grup	%90.1	%9.9	%100
		%Toplam	%29.4	%2.9	%32.4
Toplam	N	31	3	34	
	%Toplam	%91.2	%8.8	%100	

Buna göre çalışma toplamda 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 3'ü erkek 31'i kızdır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin edebiyat başarılarını belirlemek amacıyla Türk edebiyatı akademik başarı testi (EBT) geliştirilmiştir. Akademik başarı testinin geliştirilmesinde Fuat Köprülü'nün Türk edebiyat tarihi tasnifi (Köprülü, 1981) kullanılmıştır. Bu edebiyat tarihi tasnifinin Polonya Türkoloji bölümleri edebiyat öğretiminde de kullanılıyor olması bu araştırma için tercih edilmesini uygun hâle getirmiştir. Başarı testini geliştirmek amacıyla öğretim programı dikkate alınarak bir kazanım listesi oluşturulmuş, sonrasında bu kazanımlara uygun sorular hazırlanmıştır. Bununla birlikte Türk edebiyatı başarı testi için belirtke tablosu hazırlanmış ve soru dağılımının çalışma amacına uygun olarak testte yer bulması sağlanmıştır. Bu belirtke tablosunda sorular ve kazanımlar Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre düzenlenmiştir. Soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için üniversitelerin ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği eğitimi bölümünde görevli bir profesör ve 3 uzmana sunulmuş, sorular içerik ve şekil yönünden incelenmiştir. Tüm değerlendiricilere testin ana amacı hakkında bilgi verilmiş ve değerlendirmelerin dayandırılması istenen kriterler de testle birlikte bir form halinde sunulmuştur. Her bir kazanımın sınırlı sayıda bir soru ile ölçülmesi ve belirtke tablosunda yer alan

konuların testte temsil edilmesi zorunlulukları göz önünde bulundurularak testten bazı sorular çıkartılmıştır.

EBT 15 adet çoktan seçmeli ve 10 adet açık uçlu sorudan oluşan 25 soru şeklinde tasarlanmıştır. Çoktan seçmeli sorular yanında açık uçlu sorulara da ağırlıklı bir biçimde yer verilmiş ve öğrencilerin cevabı bilmeden doğru soruyu işaretlemelerinin olabildiğince önüne geçilmeye çalışılmıştır. Böylelikle başarı testinin güvenilir sonuçlar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Olası EBT puanları 0 ile 100 puan arasındadır ve yüksek puanlar edebiyat bilgisi bakımından daha yüksek bir başarıya işaret etmektedir. Türk edebiyatı başarı testi (EBT) son hâlini aldıktan sonra çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır. Dağılımın normallik gösterip göstermediği "Kolmogorov- Simirnov testi" ile sınıanmış ve Türk edebiyatı başarı (F(1-34)= 0,327, p= 0,53 p>0.05) olarak değerlendirilmiş ve varyansların eşit olduğu da görülmüştür. Veriler "p>0.05" hipotezini karşıladığı için bu çalışma kullanılan verilerin varyanslarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. İlgili uygulamaya yönelik olarak test sonuçlarının güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,95 olarak bulunmuştur. Başarı testinden elde edilen sonuçlar öğrenci başarı düzeyleri bağlamında elde edilen bulgularla tartışılmıştır.

Bulgular

Türk edebiyatı başarı testi edebî dönemler dâhilinde 3 bölüm hâlinde tasarlanmıştır. Bu çalışmada EBT'ye ilişkin dönemler ana başlıklar hâlinde değerlendirmeye alınmıştır. EBT'ye ilişkin bulgular doğru yanıtlar ve yüzdeler bakımından incelenmiş sonuçlar kendi içinde gruplandırılmış ve tablo haline getirilerek sunulmuştur.

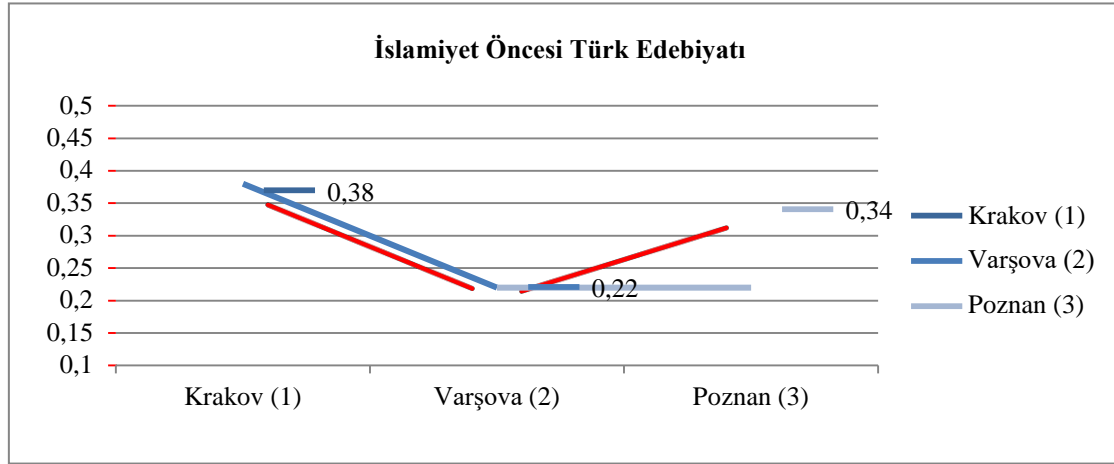
İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı Dönemi

Polonya Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin İslamiyet öncesi Türk edebiyatı dönemi sorularından elde ettikleri puanlara ilişkin betimleyici veriler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı Dönemine İlişkin Betimleyici Veriler

Üniversiteler	N	\bar{X}	S	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	10	,38	,17	,20	,60
Varşova (2)	13	,23	,19	,00	,60
Poznan (3)	11	,34	,15	,20	,60
Toplam	34	,31	,18	,00	,60

Türk edebiyatı başarı testinin İslamiyet öncesi Türk edebiyatı bölümüne ilişkin ortalamaları incelendiğinde Krakov \bar{X} = ,38; Varşova \bar{X} = ,22 ve Poznan \bar{X} = ,34 olarak tespit edilmektedir. EBT İslamiyet öncesi Türk edebiyatı dönemine ilişkin ortalama puanlar arasındaki değişim şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. İslamiyet öncesi Türk edebiyatı değişim grafiği

Elde edilen bulgular ışığında Krakov Jagiellonski Üniversitesi Türkoloji bölümü öğrencilerinin daha yüksek ortalamalara ($\bar{X} = 38$) sahip olduğu tespit edilmektedir. Polonya Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin İslamiyet öncesi Türk edebiyatı dönemi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova testi yapılmış, sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı Dönemine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	,144	2	,072			
Gruplar İçi	,991	31	,032	2,257	,122	-
Toplam	1,135	33				

($F=2,257$; $p>05$; $\eta^2= .07$)

Türkoloji bölümleri için İslamiyet öncesi Türk edebiyatı dönemi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F=2,257$; $p=,122$; $p>,05$].

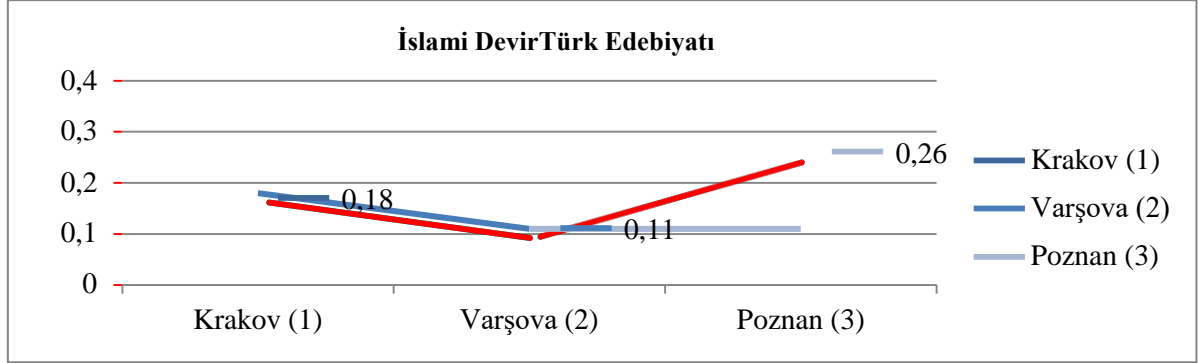
İslami Devir Türk Edebiyatı

Türk edebiyatı başarı testinin İslami devir Türk edebiyatı verilerine ilişkin elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İslami Devir Türk Edebiyatı Dönemine İlişkin Betimleyici Veriler

Üniversiteler	N	\bar{X}	S	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	10	,18	,13	,00	,38
Varşova (2)	13	,11	,14	,00	,38
Poznan (3)	11	,26	,16	,00	,62
Toplam	34	,18	,15	,00	,62

İslami devir Türk edebiyatı dönemine ilişkin ortalamalar incelendiğinde Krakov $\bar{X}=18$; Varşova $\bar{X}=11$ ve Poznan $\bar{X}=26$ olarak tespit edilmektedir. İslami devir Türk edebiyatına ilişkin ortalama puanlar arasındaki değişim şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. İslami devir Türk edebiyatı dönemi değişim grafiği

Ortalamalar değerlendirildiğinde Poznan Türkoloji bölümü öğrenci ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin EBT İslami devir Türk edebiyatı dönemi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova yapılmış, sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İslami Devir Türk Edebiyatı Dönemine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	,127	2	,064			
Gruplar İçi	,693	31	,022	2,845	,073	-
Toplam	,820	33				

($F=2,845$; $p>05$; $\eta^2= .06$)

İslami devir Türk edebiyatı dönemi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F=2,845$; $p=,073$; $p>,05$].

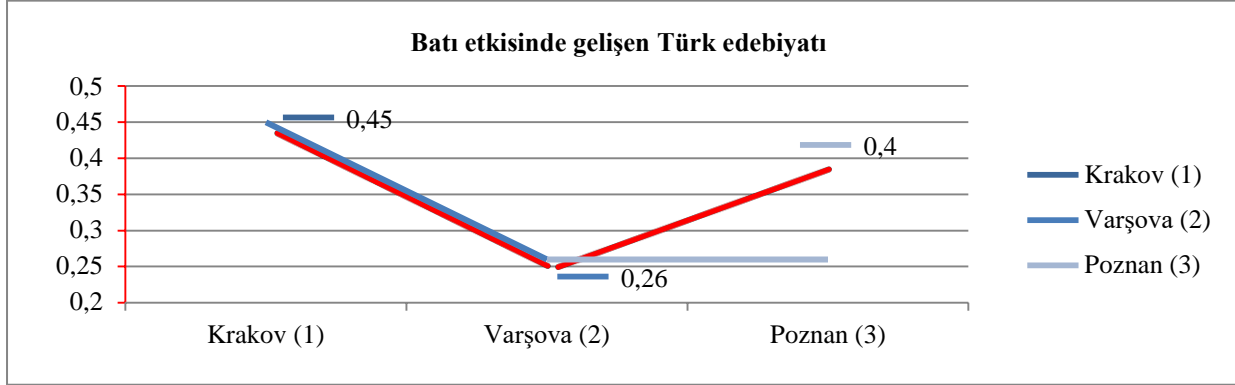
Batı Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı

Türk edebiyatı başarı testinin Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı dönemi verilerine ilişkin elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Batı Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı Dönemine İlişkin Betimleyici Veriler

Üniversiteler	N	X	S	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	10	,45	,16	,17	,67
Varşova (2)	13	,26	,14	,17	,67
Poznan (3)	11	,40	,05	,33	,50
Toplam	34	,37	,15	,17	,67

Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı dönemine ilişkin ortalamalar incelendiğinde Krakov $\bar{X} = ,45$; Varşova $\bar{X} = ,26$ ve Poznan $\bar{X} = ,40$ olarak tespit edilmektedir. Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı dönemine ilişkin ortalama puanlar arasındaki değişim Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı ortalama puanlarının bölümlere ilişkin değişim grafiği

Ortalamalar değerlendirildiğinde Krakov Türkoloji bölüm öğrenci ortalamalarının ($\bar{X} = ,45$) Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatına ilişkin sorularda daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı dönemi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova yapılmış, sonuçları tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Batı Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı İlişkin Varyans Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	,227	2	,113			1-2
Gruplar İçi	,526	31	,017	6,687	,004	3-2
Toplam	,753	33				

($F=6,687$; $p<05$; $\eta^2 = .09$)

Türkoloji bölümleri için Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F=6,687$; $p = ,004$; $p < ,05$]. Krakov Türkoloji bölümü ortalama puanlarının Varşova Türkoloji; Poznan Türkoloji bölümü ortalama puanlarının Varşova Türkoloji ortalama puanlarına lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmektedir ($p < ,05$). Bu döneme ilişkin elde edilen eta kare değeri ($\eta^2 = .09$) göz önünde bulundurulduğunda, değişkeninin bu alan üzerinde "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

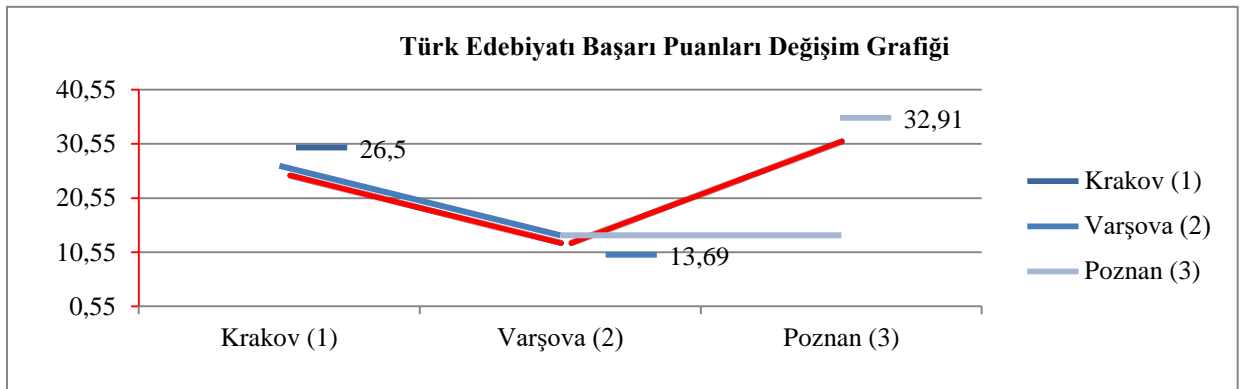
Türk Edebiyatı Başarı Testi Toplam Puanları

Bu bölümde Türk edebiyatı başarısını belirlemek amacıyla, toplam puanları üzerinden değerlendirmelerde bulunulmuştur. Elde edilen başarı puanlarının bölümlere ilişkin betimleyici özellikleri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Türk Edebiyatı Testi Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici Veriler

Üniversiteler	N	\bar{X}	S	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	10	26,50	10,5	12	44
Varşova (2)	13	13,69	5,5	4	24
Poznan (3)	11	32,91	8,8	20	56
Toplam	34	23,68	11,7	4	56

Toplam başarı puanlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde Krakov $\bar{X}=26,50$; Varşova $\bar{X}=13,69$ ve Poznan $\bar{X}=32,91$ olarak değerlendirildiği görülmektedir. Türk edebiyatı toplam başarı puan ortalamaları arasındaki değişim şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Türk Edebiyatı testi başarı puanlarına ilişkin değişim grafiği

Toplam başarı puanlarına ilişkin ortalamalar Poznan Türkoloji bölüm öğrenci ortalamalarının ($\bar{X}=32,91$) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Elde edilen Türk edebiyatı başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova yapılmış, sonuçlar tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Türk Edebiyatı Testi Başarı Puanlarına Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	2313,263	2	1156,631			1-2
Gruplar İçi	2208,178	31	71,232	16,238	,00	3-2
Toplam	4521,441	33				

($F=16,238$; $p<05$; $\eta^2= .5$)

Türkoloji bölümleri için Türk edebiyatı toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F=16,238$; $p=,00$; $p<,05$]. Krakov Türkoloji bölümü ortalama puanlarının Varşova Türkoloji; Poznan Türkoloji bölümünün Varşova Türkoloji ortalama puanlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu döneme ilişkin elde edilen eta kare değeri ($\eta^2= .05$) göz önünde bulundurulduğunda, değişkeninin bu alan üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç

Türkoloji bölümleri için İslamiyet öncesi Türk edebiyatı dönemi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F=2,257$; $p=,122$; $p>,05$]. Türk edebiyatı başarı testinin İslamiyet öncesi Türk edebiyatı bölümüne ilişkin ortalamalar incelendiğinde Krakov $\bar{X}=,38$; Varşova $\bar{X}=,23$ ve Poznan $\bar{X}=,34$ ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. İslamiyet öncesi Türk edebiyatı dönemine ilişkin soruların %31,1'i doğru olarak yanıtlanmıştır

Polonya Türkoloji bölümleri için İslami devir Türk edebiyatı dönemi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F=2,845$; $p=,07$; $p>,05$]. İslami devir Türk edebiyatı dönemine ilişkin ortalamalar incelendiğinde Krakov $\bar{X}=18$; Varşova $\bar{X}=,11$ ve Poznan $\bar{X}=,26$ olarak tespit edilmiştir. İslami devir Türk edebiyatına ilişkin soruların %18,8'ine doğru yanıt verilmiştir.

Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı dönemine ilişkin ortalamalar incelendiğinde Krakov $\bar{X}=,45$; Varşova $\bar{X}=,26$ ve Poznan $\bar{X}=,40$ olarak tespit edilmektedir. Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı dönemine ilişkin soruların %38,4'ü doğru olarak yanıtlanmıştır. Türkoloji bölümleri için Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F=6,687$; $p=,004$; $p<,05$]. Buna göre Krakov Türkoloji ve Poznan Türkoloji bölümü ortalama puanlarının Varşova Türkoloji ortalama puanlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Türk edebiyatı başarı testine ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatı dönemine ilişkin bilgilerinin diğer dönemlere göre daha yüksek puanlara sahip tespit edilmektedir.

Türk edebiyatı başarı testine ilişkin ortalamalar incelendiğinde Krakov $\bar{X}=26,50$; Varşova $\bar{X}=13,69$ ve Poznan $\bar{X}=32,91$ olarak tespit edilmektedir. Türkoloji bölümleri için Türk edebiyatı toplam başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [$F=16,238$; $p=,00$; $p<,05$]. Krakov ve Poznan Türkoloji bölümü ortalama puanlarının Varşova Türkoloji puanlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ($p<,05$). Edebiyat bilgi düzeyine ilişkin ortalama puanların oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durum benzer şekilde Onema (1989) ve Ladky, (2005)'in de çalışmalarında tespit ettiği gibi edebiyatın dil öğretiminde ve müfredatlarda yeterince yer almamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öneriler

Türk edebiyatı bilgi düzeylerinin düşük olmasında derslerin Lehçe olarak yürütülmesi etkisi olduğu düşünülmektedir. Derslerin Lehçe yapılmasına rağmen sınavların Türkçe gerçekleştirilmesi başarının düşmesine neden olmaktadır.

Bununla birlikte edebiyat dersleri öğrenciler tarafından sadece bilgi basamağında hedefler içeren sosyal hayat ve kültür kavramlarından uzak bir dersler olarak değerlendirilmektedir. Özellikle

metin seçiminde dikkatli olunması ve sosyal yaşamla ilişkilendirilebilecek metinlerin seçilmesi önerilmektedir.

Dil becerileri ile edebiyat arasındaki ilişkinin sağlanabilmesi için edebiyat dersleri ile ilgili ders materyalleri hazırlanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Türkoloji programları için Türk edebiyatı derslerinin Türk kültürünü de yansıtacak şekilde yeninden tasarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abrahamowicz, Z. (1987). Polonya'da Türkoloji, başarıları ve gelecekteki gelişimi ile ilgili bazı sorunlar. *Bellekten*, 1(200), 123-138.
- Açık, F. (2011 Aralık). *Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar*. IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Muğla.
- Ağıldere T. S. (2010). 18. yy. Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı imparatorluğunda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669- 1873). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 693–704.
- Arslan M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Büyük Türkçe Sözlük, (2005). Ankara: Tdk Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Coşkun M. (2011). Batı'da Türkoloji Çalışacak Araştırmacılara Öneriler, *Yunus Emre Bülteni*, 21-23. 10-07.2014 tarihinde www.turkoloji.cu.edu.tr/ sayfasından erişilmiştir.
- Dilâçar, A. (1989). 1612'de Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe gramerin özellikleri. *Tday Bellekten*. Ankara: TDK Yayınları, 197-210.
- Ercilasun, A. B. (1983). Türkoloji'nin doğuşu, gelişmesi ve Türkoloji kongreleri, *Töre Dergisi*, 150, 40-45.
- Erdem, C. (2015). Polonya Türkoloji bölümlerinde Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve öğrencilerin Türkçe becerileri, Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora tezi.
- Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu (tarih açısından bir açıklama) Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köprülü, M. F. (1981). *Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kwiatkowski, P. (2010 Mayıs). *Polonya'daki Türkoloji Çalışmaları*. 3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Majda T. (2001Ekim). *Polonya'da Türk dili öğretimi tarihçesi. Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri* 26.04.2014 tarihinde <http://www.turkceogretimi.com/yabancilara-turkce-ogretimi/polonya-da-turk-dili-ogretimi-tarihcesi>. sayfasından erişilmiştir.
- Oral, M. (2004). Türkoloji tarihinde 1926 Bakû Türkiyat kongresi, *Folklor/Edebiyat*, 37, 17-37.
- Özdemir, N. (2005). Almanya ve Berlin'deki Türkoloji araştırmaları tarihi ve freie universität Berlin - Türkoloji Enstitüsü, *Milli Folklor Dergisi*, 17(68), 32-39.

Extended Abstract

Introduction

The oldest foreign neighbors known in history to the Turks are the Chinese, Arabs Persians and Slavic peoples. The oldest relationship between the Slavs and the Turks took place before (before the 6th century) the creation of Kiev in Russia. The Turkish and Slavic tribes first encountered in the south of the Ural region. It is observed that the Turkology departments in Poland have been designed as three-year undergraduate, two-year masters and four-year doctoral programs.

In order to graduate students that are competent in their field of expertise, Turkology departments offer courses, such as introduction to Turkology, cultural anthropology, Turkish literature, Turkish history, Turkish language, text reading, Turkish culture and literature, Ottoman history and Islamic history are given. These courses have been leveled within themselves and aim to help students to specialize in their related fields. The Turkish literature course is one of the compulsory courses taught in Polish Turkology departments.

In Turkology departments this course is offered under the name of "Introduction to Turkish Literature" in different years. During Turkish literature classes, topics are taught based on Fuat Köprülü's classification of literary history. First of all, a short review of different periods of Turkish literary history is discussed and then the problems of Turkish literature are defined. This classification seems to have been designed to include a wide range of subjects.

However, the limited number of class periods allocated to Turkish literary lectures necessitates reshaping the topics to address teacher preferences and student interest. Another point that requires attention in the literary classification is that it is important to represent each period? In the light of this information, Turkology departments in Poland- endeavor to equip students with knowledge on Turkish culture, art, language and literature.

It is believed that this study will contribute to the field through the determination of students' Turkish skills and literary levels, to the studies of Western intellectuals in Turkology and the direction of modern Polish Turkology.

Method

This study is based on a survey model design.

Working group

The working group consists of third year students studying in Turkology departments in Poland. The sample is composed of stratified random samples.

Participants have similar characteristics in terms of the period (period) they have studied.

The research was carried out in the spring semesters of 2012-2013 and 2013-2014 in the following universities:

- University of Jagiellon-Krakow
- Warsaw University - Warsaw
- Adam Mickiewicz University – Poznan

Analysis of Data

In order to determine the literary achievements of the students in the research, Turkish Literature Academic Achievement Test (EBT) was developed. Fuat Köprülü's Turkish literary history (Köprülü, 1981) was used in the development of the academic achievement test. This history of literary has also been used in the teaching of literature by the Polish Turkology departments, making it appropriate for this research to be preferred.

In order to improve the achievement test, a list of achievements was created taking the curriculum into consideration. Afterwards, appropriate questions were prepared for these gains. Together with this, a statement table was prepared for the achievement test of Turkish Literature. The distribution of the questions in the test is parallel to the purpose of the study. The questionnaire and the results are organized according to the cognitive domain of Bloom taxonomy. EBT is designed to include 25 questions consisting of 15 multiple-choice and 10 open-ended questions. Besides open-ended questions, multiple-choice questions were also given in a predominant way, and students were asked not to make random choices when they do not know the answer so as to ensure that the achievement test gave reliable results. EBT scores are between 0 and 100 points and high scores indicate a higher success in terms of literary knowledge. The Turkish Literature Achievement Test (EBT) was given to the participants after it was finalized. Since the data meet the hypothesis " $p > 0.05$ ", this study assumes that the variance of the data used is normal. The reliability coefficient of the test results (Cronbach alpha) was found to be 0.95. The results of the achievement test were discussed with the findings obtained in the context of student achievement levels

Polonya'daki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Türk Edebiyatı Bilgi Düzeyleri

Results

1. There was no significant difference between pre-Islamic Turkish literary period scores among Turcology departments [$F = 2,257$; $p = 122$; $p > 05$]. When the averages of pre-Islamic Turkish literature section of Turkish literature achievement test was examined Krakov scored $X = 38$; Warsaw $X = 23$, and Poznan $X = 34$. Only $X = 31.1\%$ of the questions on pre-Islamic Turkish literature were correctly answered

2. There was no significant difference between the scores of Islamic era Turkish literary period among the Polish Turcology departments [$F = 2,845$; $p = 07$; $p > 05$]. When the averages of the Islamic era Turkish literature period are examined, Krakov scored $X = 18$; Warsaw $X = 11$, and Poznan $X = 26$. $X = 18.8\%$ of the questions related to the Islamic era Turkish literature were answered correctly.

3. When the averages of the Turkish literary period developed in the Western influence were examined Krakov scored $X = 45$; Warsaw $X = 26$, and Poznan $X = 40$. $X = 38.4\%$ of the questions related to the Turkish literary period that developed in the Western influence were correctly answered. There was a significant difference between Turkish literature scores developed in Western influence for Turcology departments [$F = 6,687$; $p = 004$; $p < 05$]. According to this, it was determined that the average scores of Krakow Turcology and Poznan Turcology are significantly different than the Warsaw Turcology average scores. When the results of the Turkish literature achievement test are examined, it is determined that the students of the Turkish literature which developed in the Western influence have higher scores than the other periods.

When the averages of Turkish literature success test are examined, Krakov scored $X = 26.50$; Warsaw $X = 13.69$ and Poznan $X = 32.91$. Significant differences were found between Turkish literature total achievement scores for Turcology departments [$F = 16,238$; $p = 00$; $p < 05$]. The mean scores of Krakow and Poznan Turcology departments are significantly different than Warsaw Turcology scores ($p < 0.05$). It is observed that the average scores regarding literary knowledge level are quite low.

Recommendations

The lower level of knowledge of Turkish literature is thought to be the effect of the courses being conducted in Polish.

Despite the fact that the courses are conducted in Polish, exams are given in Turkish, which causes a decrease in the achievement levels.

However, literature lessons are considered by the students as irrelevant to the concepts of social life and culture, which contains only targets at the information level.

Especially, it is suggested that lecturers should be careful in selecting texts and selecting texts that can be related to social life.

It is considered appropriate to prepare course materials related to literary courses in order to ensure the relationship between language skills and literature.

It is thought that Turkish literature courses should be designed in a way that reflects Turkish culture.



İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

*Ömer Faruk TAVŞANLI***

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkökuller öğrencilerinin yazılı anlatımlarında tercih ettikleri metin türü ve yazma konularını/içeriklerini incelemek ve bu tercihlerinin altında yatan sebepleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökuller 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin daha çok ikna edici bilgilendirici metin yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin hiçbiri gerçek yaşamdan öyküleyici metin ve şiir yazma türlerini tercihleri içerisinde ifade etmemiştir. Öğrencilerin yazma konusu olarak daha çok sosyal aktivite, aile, zararlı alışkanlıklardan korunma, arkadaş, gezi, hayvanlar, oyuncak ve öğretmen ile ilgili metinler yazmayı tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler yazının içeriğini ise genel olarak komik olayların ve macera olaylarının şekillendirdiğini ifade etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma tercihi, metin türü, metin konusu, metin içeriği

What do Primary School Students Write about? : Investigation of Text Types, Subjects and Content Preferences in the Written Works of Primary School Students

Abstract

The purpose of this research was to examine the types of texts and topics/content that primary school students prefer in their written works and to reveal the underlying causes for those preferences. Descriptive phenomenology which is one of the qualitative research methods was used in the study. The study group consisted of 20 second-grade students. The data were collected, using semi-structured interview questions and the content analysis method was used for data analysis. According to the results of the study, the students preferred to write persuasive and expository texts more. None of the students expressed narrative texts or poetry as their preferences. It was observed that students preferred to write texts about social activities, family, bad habits, friends, trips, animals, toys and teachers. Students also stated that in general funny events and adventures formed the essence of their writings.

Key Words: Writing preference, text type, text subject, text content

* Bu çalışmanın bir bölümü 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda Sunulmuştur.

**Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD, omerfaruktavsanli@gmail.com

Giriş

Günümüzde öğrencilerle gerçekleştirilen yazma çalışmalarında genel olarak süreç temelli yazma yaklaşımının kullanılması tavsiye edilmektedir (Calkins, 1986; Willis, 2001). Süreç temelli yazma yaklaşımı pek çok araştırmacı tarafından, iyi bir yazma öğretiminde bulunması gereken aşamaların olduğu ve bu aşamaların dikkate alınarak yazma öğretiminin planlanması gerektiği şeklinde açıklanmıştır (Emig, 1971; Graves, 1983; Murray, 1984; Flowers & Hayes, 1981). Bu aşamalar; yazma öncesi hazırlık ve planlama, taslak yazı oluşturma, gözden geçirme ve kontrol, gözden geçirme doğrultusunda düzenleme ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Calkins,1986; Willis, 2001; Karatay, 2011; Arıcı & Kaldırım, 2015; Seban, 2016).

Öğrencilerin yazacakları konuyu kararlaştırma, yazacağı konu ile ilgili hazırlık çalışmaları yapma ve yazacaklarının sınırını belirleme gibi çalışmalar yazma öncesi hazırlık ve planlama aşamasında ele alınmaktadır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri öğrencilerin seçecekleri konuyu belirlemede özgür bırakılmaları gerekliliğidir. Bu durum öğrencilerin metnin içeriğini kendilerinin yönetebilmesi ve yazacağı metne karşı sahiplik duygusu yaşamada önemli bir etken olarak görülür. Tahmin edilebileceği gibi öğrencilere böyle bir özgürlük tanındığında, öğrenciler en iyi bildikleri ve en rahat yazabilecekleri konuları tercih edeceklerdir. Bu durum yalnızca çocuklar için değil, yetişkinler için de söz konusudur. Öğrenciler kendi deneyimledikleri, yaşadıkları ya da merak ettikleri konuları; başkalarının merak ettiği, deneyimlediği ya da yaşadığı konulara göre daha istekli yazarlar (Graves, 1983). Buradan hareketle öğrencilere belli bir konu vererek yazı yazmalarını istemek, onların yazmaya yönelik motivasyonlarını düşürücü bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Küçük yaştaki çocuklarla yazma çalışmaları yaparken öğrencilerin kendi seçtikleri ve deneyimlerini aktararak daha rahat yazabilecekleri konularda yazma çalışmaları gerçekleştirilmenin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine ciddi katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Chaney, 2011). Öğrenciler yazma çalışmaları yapacakları konuyu kendileri belirlediğinde detaylara daha çok hâkim olacakları için yazılarındaki bütünlüğü korumak kolay olacaktır. Ayrıca yaşadıkları ve deneyimledikleri olayları yazıya geçiren öğrencilerin süreci bizzat kendileri yaşadıkları için planlama yapma noktasında kendilerine daha fazla güvenecekleri tahmin edilmektedir (Lee, 1987; Ruddell, 2006). Öğrencilerin bu şekilde yazdıkları yazılar, onlara çevreleriyle iletişim kurma hissini yaşatacağından, bu durumun öğrenciler için ekstra motivasyon kaynağı olacağı belirtilebilir. Süreç temelli yazma yaklaşımının son aşaması olan paylaşma aşamasında yazılan yazıların yakın/uzak çevre ile paylaşılması gerekmektedir. Bu noktada öğrenci kendi yaşadığı bir deneyimi çevresi ile paylaşarak onların bu deneyimden haberdar olmasını sağlayacak ve kendini daha mutlu hissedecektir (Dyson, 1995).

İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimleri birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin yazdıkları konu hakkında sahip oldukları bilgi düzeyinin farklı olması olarak gösterilmektedir (McCutchen, 1986). Öğrenciler yazma çalışmaları yaparken daha fazla bilgi sahibi oldukları konularda yazı yazmayı istemektedir. Dolayısıyla öğrencilerden kendi seçtikleri bir konu dışında daha önceden belirlenmiş bir taslak verip onunla ilgili yazma çalışmaları yapmalarını istemek, o konuda hepsinin farklı bilgi düzeyine sahip olacağı gerçeğinden hareketle doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü bu durum bir konuda daha fazla bilgi sahibi olan öğrencilerin diğer öğrencilerden çok daha iyi metin üretmesine sebep olacak ve bir grup öğrencide başarısızlık hissi uyandıracaktır. Örneğin futbol veya daha çok erkeklerin oynadığı bir oyun hakkında öğrencilerden yazma çalışmaları yapmalarını istemek kız öğrencilerin bu çalışmaya doğrudan negatif olarak başlamalarına sebep olacaktır.

Öğrencileri yazma çalışmaları yapacakları konularda özgür bırakmanın bir diğer sebebi ise her öğrencinin farklı ilgi alanlarına sahip olduğu gerçeğidir. Tüm bireylerin olduğu gibi düzeyi küçük de olsa ilkokul öğrencilerinin de ilgi duyduğu alanlar bulunmaktadır. Bu noktada öğrencilerin ilgi alanları göz önüne alınarak onlara yazma çalışması yaptırmak önemli bir durum olarak dikkat çekmektedir. Çünkü öğrencilere yazma çalışmalarını sevdirmenin pek çok koşulu olsa bile onların ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak yazma çalışmalarını sürdürmek süreç içerisinde daha ön plana çıkmaktadır (Arıcı & Ungan, 2008). Bu bakımdan öğrencilere bir konu vererek onları kısıtlamanın, verilen konunun mutlaka öğrencilerin bir kısmının ya da büyük bir çoğunluğunun ilgi alanı dışında olacağı düşünülürse yanlış olduğu görülebilmektedir. Öğrencilerin ilgi duydukları ve istedikleri bir konuda yazmalarının onların performansını artırdığı unutulmamalıdır (Seban, 2016).

Öğrencilerin yazma çalışmalarında yazacakları metnin türü, konusu ve içeriği ile ilgili çalışmalar genel olarak cinsiyet bağlamında ele alınmıştır (Peterson, 2006). Araştırmacılar öğrencilerin yazılarında kullanacakları konu ve içerik tercihlerinin yazarın cinsiyetinden bağımsız olarak düşünülemeyeceğini ifade etmişlerdir (Kamler, 1993; Seban, 2016). Bu konuda yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin oyuncak, giyim kuşam ve alışveriş gibi konuları; erkeklerin ise çizgi film kahramanları, süper kahramanlar, oynadıkları bilgisayar oyunları ve arabalar gibi konuları tercih ettikleri görülmüştür (Keenan, Solsken & Willet 1999). Kız öğrenciler yazılarında daha çok kendi yakınsak alanları içerisine giren olayları yazmayı tercih ederken, erkek öğrenciler ise daha çok uzak çevreleriyle ilgili yazılar yazmaya yatkın görünmektedir (Freedman, 1995; Peterson, 2000). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yazılarında kullanacakları metin türü, konu ve içeriğinin yazarın cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak düşünülemeyeceği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken seçecekleri konuyu belirlemenin önemi üzerinde ciddi bir şekilde durulduğu görülmektedir (Lee 1987; Flowerday, Schraw

& Stevens 2004). Bu noktada ilkokul öğrencilerinin hangi konu, içerik ve metin türlerinde yazma çalışmaları yapmayı sevdiğini belirlemenin ilkokul öğretmenlerine, velilere, eğitim politikalarını düzenleyen görevlilere, eğitim programcılara ve yazma eğitimi ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara yazma öğretiminde konu seçimi ile ilgili teorik ve pratik bilgi sağlayarak bu konuda yapılacak uygulama, program geliştirme ve akademik çalışmalara yol göstermesi açısından değerli olacağı ortaya çıkmaktadır. Çünkü okuryazarlık eğitimi öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin onların hem günümüzdeki akademik başarıları üzerinde hem de gelecekteki başarılarının sınırlarını belirlemede oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Shatil, Share & Levin, 2000; Aram 2005; Bloodgood, 1999; Blair & Savage, 2006; Beach & Ward, 2013; Gerde, Bingham & Wasik, 2012; Smith, 2008; Collier, 2010; Seban & Tavşanlı, 2015). Buradan hareketle araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında tercih ettikleri metin türü ve yazma konularını/içeriklerini incelemek ve bu tercihlerinin altında yatan sebepleri ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğrenciler yazılı anlatımlarında hangi metin türünü tercih etmektedir? Niçin? (örn. Bilgilendirici metin, şiir)
- Öğrenciler yazılı anlatımlarında hangi konularda yazmayı tercih etmektedir? Niçin? (örn. Oyun anlatma, katıldığı bir kutlamayı anlatma)
- Öğrenciler yazılı anlatımlarında hangi içerik türünü tercih etmektedir? Niçin? (örn. Mizah, macera)

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bireylerin aslında bildiği şeylerin ne olduğu ve bunu nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilenen betimleyici fenomenoloji epistemolojik bir bakış açısına sahiptir (Ersoy, 2016). Bu yöntem bireylerin ya da grupların bir durum, kavram ve olguyu kendi yaşantıları doğrultusunda nasıl algıladıkları ve yorumladıkları üzerine odaklanır (Reiners, 2012; Christensen, Johnson & Turner, 2015). Betimleyici fenomenoloji farkında olsak bile tam olarak anlamada ve çözümlemede zorluk yaşadığımız durumların derinlemesine incelenmesine imkân sağlamaktadır (Creswell, 2012; Sart, 2015). Böylece araştırılan olgunun çok boyutlu olarak yorumlanarak, farklı bakış açıları ile değerlendirilmesi sağlanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu çalışmada ele alınan ve anlaşılmaya çalışılan durum; ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında tercih ettikleri yazma konusu, içeriği ve metin türü ile bunların altında yatan sebeplerdir.

İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

Katılımcılar

Fenomenolojik çalışmalarda araştırma grubu, araştırmanın odaklandığı konuda deneyimleri olan ve bu deneyimlerini aktararak açıklayabilecek kişilerden oluşturulmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, önceden tespit edilmiş ölçütlere uygun kişilerin araştırmaya dâhil edilmesi gerektiği ilkesine dayanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu araştırma için belirlenen ölçütler öğrencilerin farklı metin türlerinde, farklı konularda ve içeriklerde yazılar yazmış olmasıdır. Bu sebeple yapılan araştırmada çalışma grubunu ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 10'u kız 10'u ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerle görüşülmeden önce, süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanan bir yazma programı altı ay boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Bu program aracılığı ile öğrenciler metin türlerini tanıyarak farklı içerikte/konularda yazılar yazmış ve böylece görüşmeler öncesi öğrencilerin bu konuda deneyim yaşamaları sağlanmıştır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen yazma programı sonucunda 120 metin üretimi gerçekleşmiştir. Bu metinlerin 40 tanesi bilgilendirici metin, 40 tanesi öyküleyici metin, 40 tanesi ise şiirdir. Yazılan metinler konularına ve içeriklerine göre farklılık göstermektedir. Bu aşamada araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere mümkün olduğunca farklı konu ve içerikte yazılar yazdırılmıştır. Böylece öğrencilerin farklı metin türleri ile pek çok konu ve içerikte yazılar yazması sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken öncelikle sınıf öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmen ve on öğrenci ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin yazma düzeyleri, yazma ilgileri, yazma konu ve içerik tercihleri ile metin türlerine yönelik farkındalıkları hakkında bilgi alınmıştır. Bu bilgiler ve alanyazın dikkate alınarak ilk etapta 9 soru hazırlanmış ve Türkçe Eğitimi alanında uzman üç akademisyenin ve 20 yıllık mesleki deneyimi olan üç sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda araştırmanın kapsamı dışında olduğu anlaşılan bir soru çıkarılmış ve iki soru ise tek soru olacak şekilde birleştirilmiştir. Bu doğrultuda görüşme sorularına 7 sorudan oluşmak üzere geçerlilik çalışması öncesi son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra görüşme sorularının geçerliliğini sağlamak adına beş öğrenciyle yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmeler esnasında iki sorunun öğrenciler tarafından aynı algılandığı tespit edilmiş ve bu iki soru birleştirilerek tek soru olacak şekilde 6 sorudan oluşan görüşme formu uygulama öncesi son halini almıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada metindeki sözcüklerin, kavramların ve karakterlerin, kullanıldıkları bağlam içerisinde ne demek istediğini anlamak ve dile getirilen söylemlerin altında yatan ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 1998; Kızıltepe, 2015).

Çalışma, 20 öğrenciyle yüz yüze görüşülerek yapılmış ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Öğrencilerle 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde *Serbest Etkinlik* ders saatlerinde görüşülmüştür. Ses kayıtlarından elde edilen veriler öncelikle yazılı metne dönüştürülmüştür. Verilerin analizi araştırmacı ve alanda uzman iki akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. İlk önce tüm araştırmacılar ayrı ayrı tüm verileri analiz etmiş, daha sonra bir araya gelinerek analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda araştırmacıların tüm temaları ortak olarak bulduğu fakat alt temalarda bazı farklılıklar olduğu dikkat çekmiştir. Bunun üzerine araştırmacılar bir araya gelerek farklı bulunan alt temalar üzerine tartışmış ve görüş birliğine varılarak temalar ile alt temalar netleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım eserlerinde tercih ettikleri metin türü ve yazma konuları/içerikleri hakkındaki görüşleri sunulmaktadır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin 3 tema altında 64 söylem dile getirdiği görülmektedir. Bu temalar; “öğrencilerin yazılarında kullandıkları metin türü tercihi”, “öğrencilerin yazılarında kullandıkları yazma konusu tercihi” ve “öğrencilerin yazılarında kullandıkları yazma içerikleri tercihi” şeklindedir.

Öğrencilerin, yazılarında kullandıkları metin türü tercihi teması altında 26 söylem dile getirdikleri görülmüştür. Bu noktada unutulmaması gereken husus ilkokul düzeyindeki öğrencilerin ilkokul öğrenimleri sürecinde üç metin türü ile karşı karşıya olduklarıdır. Öğrencilerle görüşülmeden önce üç metin türü ile ilgili de yazma çalışmaları yapılmıştır. Yani görüşmeler aracılığı ile öğrencilerden elde edilen veriler öğrencilerin birebir deneyimledikleri süreçler hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilerin yazılarında kullandıkları metin türü tercihini yansıttıkları görüşler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Yazılarında Kullandıkları Metin Türü Tercihleri

Öğrencilerin Yazılarında Kullandıkları Metin Türü Tercihleri	f	
	Kız	Erkek
Bilgilendirici (ikna edici metin)	7	7
Öyküleyici (kurgu)	2	5
Bilgilendirici	4	1

İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken daha çok ikna edici metin tarzında yazılmış bilgilendirici metin türünü tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler ikna edici bilgilendirici metin türünden sonra en çok kurgu öyküleyici metin türünü tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Burada dikkat çekici olan nokta hiçbir öğrencinin gerçek yaşamdan hareketle öykü yazmayı tercih ettiğini dile getirmemiş olmasıdır. Son olarak ise öğrenciler salt bilgi vermek amaçlı bilgilendirici metinleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden hiçbirinin şiir yazmayı tercih etmemesi incelenmesi gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir. Bir diğer dikkat çekici nokta ise öğrencilerin bilgilendirici metinleri, öyküleyici metinlere göre daha çok tercih etmeleri durumudur. Öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre tercihleri incelendiğinde kurgu öyküleyici metinleri daha çok erkek öğrencilerin, salt bilgi verme amaçlı bilgilendirici metinleri ise kız öğrencilerin tercih ettiği görülmüştür. Öğrencilerin yazılarında kullandıkları metin türü tercihlerine yönelik görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

A: “ Birisini **ikna etme** yazısında. Daha istediğimiz şeyi belki mesela bir oyuncak istiyorsun onu almak istediğinde anneni ikna ediyorsun böyle. Sonra bir şey alınca da mutlu oluyorsun. İşte ben de onun için ikna edici yazıları seviyorum.”

F: “**İkna etme** yazısında öğretmenim. **İkna yazısı** yazmak güzel, çünkü istediğin bir şeyi alabiliyorsun. Ya da biri senin istediğin bir şeyi yapabiliyor.”

C: “Hayal ürünü. **Hayal ürünü** yazmak en güzeli bence. Çünkü hayal etmeyi seviyorum. Öyle yazılarım daha güzel oluyor. **Hikaye** anlatmak çok güzel”

I: “**Hayal ürünü**. İyilikten bahseder. Kahraman olarak ben olurum. İçinde iyilik geçen.”

D: “Ben hepsinden keyif aldım. Ama en çok hayvanlı olan yani **bilgilendirici**. Çünkü onu yazarken kendimi öğretmenmiş gibi hissettim. anlatıyorsun daha iyi bilgi veriyorsun. ”

G: “Hayvanlı olandan. Yani **bilgilendirici** olan öğretmenim. O daha eğlenceli bana göre. Daha anlamlı aynı zamanda. Birilerini bilgilendirmek güzel.”

Öğrencilerin birebir görüşmeler esnasında dile getirdikleri yorumlar incelendiğinde bazı noktalar dikkat çekmektedir. Öncelikle ikna edici bilgilendirici metin türünü tercih ettiğini ifade eden öğrencilerin bu yazılar aracılığı ile bazı hedeflerinin ya da isteklerinin somut hale geldiğini ifade etmeye çalıştıkları görülmüştür. Yani bu yazılar öğrencilerin bazı isteklerine ulaşmalarında aracı görevi görmüştür. Bir diğer dikkat çeken nokta ise öğrencilerin kurgu öyküleyici metin türünü tercih etmelerinin gerekçesi olarak öykülerdeki iyi kahramanlar yerine kendilerini betimleyerek o role girmelerini gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin zaman zaman gerçekleştirmek isteseler bile gerçek hayatta başaramadıkları durumları yazdıkları yazılar aracılığı ile yaşamaları anlamına gelmektedir. Son olarak ise bilgilendirici metin türünü tercih ettiğini ifade eden öğrencilerin

bu yazılar aracılığı ile öğretme kavramına gönderme yapmaları hususu önemlidir. Bu durum öğrencilerin başka kişilere bilgi sağlama ve yayma işlevinin onları mutlu ettiğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin yazılarında kullandıkları yazı konusu tercihi teması altında 28 söylem dile getirdikleri görülmüştür. Öğrenciler görüşme öncesi uygulamalarda 120 metin üretmiş ve pek çok konuda metinler yazmışlardır. Burada belirtilen yazma konu tercihlerinin bu 120 metin içerisinde süzülerek yapıldığı ve öğrencilerin ciddi bir şekilde deneyimledikleri bir sürecin sonucuna dayanan tercihler olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin yazılarında kullandıkları konu tercihini yansıttıkları görüşler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Yazılarında Kullandıkları Konu Tercihleri

Öğrencilerin Yazılarında Kullandıkları Konu Tercihleri	f	
	Kız	Erkek
Sosyal aktivite (resim yapma, spor yapma, parti yapma vb.)	5	3
Aile	3	3
Zararlı alışkanlıklardan korunma	3	1
Arkadaş	2	1
Gezi	1	1
Hayvanlar	0	2
Oyuncak	1	1
Öğretmen	1	0

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken başta sosyal aktivite (spor, parti, doğum günü vb.) olmak üzere aile, zararlı alışkanlıklardan korunma, arkadaş, gezi, hayvanlar, oyuncak ve öğretmen ile ilgili konularda yazma çalışmaları yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin, hangi metin türünü kullanırlarsa kullansınlar bu konuların dışına çıkmayı çok az tercih ettikleri belirlenmiştir. Örneğin aile ile ilgili kurgu hikâye yazan bir öğrenci aile fertlerine olağanüstü güçler atfederek metnini oluşturmakta ya da sosyal aktiviteler hakkında bilgilendirici bir yazı yazan öğrenci o sosyal aktiviteyi tanımlayarak o konuda bilgi vermektedir. Cinsiyetlere göre öğrencilerin yazma konu tercihleri incelendiğinde ise sosyal aktivite, zararlı alışkanlıklardan korunma, arkadaş ve öğretmen konularının kız öğrenciler tarafından; hayvanlar konusunun ise erkek öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmüştür. Öğrencilerin yazılarında kullandıkları konu tercihlerine yönelik görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

B: “**Arkadaşımın** doğum gününü yazarım **babamla eğlence parkına** gitmemizi yazarım öyle şeyler yazarım.”

D: “**Dedemi sigara içmemeye**, anneannemi ve annemi **spor yapması** için.”

E: “Mesela annem İstanbul’a gitse anneannemle evde dursam **anneme özlediğimi yazarım**. Sonra ne zaman geleceğini sorarım. Onu çok özlediğimi yazarım işte.”

İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

D: “Çok şeker yememeliyiz, çok sigara içmemeliyiz. Bunu yazmak iyi olur.”

C: “Bir de hayvanlarla belgeseli çok sevdiğim için hayvanları yazmak isterdim.”

F: “ Kedi almak, sevdiğim bir oyuncak almak, sevdiğim bir balon almak, teröristler ölsün diye bir de her şeyimi planlı yapmak, Çünkü mutlu hissediyorum. ”

Öğrencilerin birebir görüşmeler esnasında dile getirdikleri yorumlardan hareketle daha çok yakınsak alanlarıyla ilgili konularda yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin yakınındaki kişilerin kötü alışkanlıklara sahip olmaları ve onlardan uzak kalmalarının öğrencileri çok etkilediği ve yazılarının konusunu şekillendirdiği ortaya çıkmaktadır. Yine aynı şekilde öğrenciler yakın çevrelerinde bulunan kişiler ile gerçekleştirdikleri eğlenceli ve sosyal etkinlikleri yazmaya daha istekli görünmektedir.

Son olarak öğrencilerin, yazılarında kullandıkları içerik tercihi teması altında 10 söylem dile getirdikleri görülmüştür. Bu tema altında dile getirilen söylem sayısının diğer temalara nazaran daha az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılarında kullandıkları içerik tercihini yansıtan görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Yazılarında Kullandıkları İçerik Tercihleri

Öğrencilerin Yazılarında Kullandıkları İçerik Tercihleri	f	
	Kız	Erkek
Komik Olaylar	1	4
Macera	2	1
Tarih	0	2

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yazacakları konuların içeriklerini daha çok komik olaylar üzerine şekillendirmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Komik olaylar dışında ise macera ve tarih içerikli yazılar tercih edilmektedir. Öğrencilerin ilkokul 2. sınıf düzeyinde olduklarından komik olaylar ve macera içerikli yazılar yazmayı tercih etmeleri normal görülse bile tarih içerikli yazmaya yönelik iki söylem dikkat çekmektedir. Cinsiyetlere göre yazma içerik tercihleri incelendiğinde ise erkek öğrencilerin komik olaylar ve tarih içerikli yazıları; kız öğrencilerin ise macera içerikli yazıları yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazılarında kullandıkları içerik tercihlerine yönelik görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

A: “ Ben komik olayları yazmayı seviyorum. Böylece hem yazarken kendim gülüyorum hem de insanlar gülüyor okuyunca.”

C: “ Komik yazılar yazmayı seviyorum. Çok eğlenceli çünkü. Kendim bile okuyup okuyup gülüyorum.”

F: “Macera anlatmayı seviyorum. Maceralı şeyler güzel olur. Filmler de güzel mesela maceralı olanlar.”

E: “Ben mesela eski çağları, dinzorları, eski insanları falan yazmayı severim. Çünkü onları kimse bilmiyor, ben araştırıp yazıyorum onları.”

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler dikkatli bir şekilde incelendiğinde öğrencilerin komik içerikte yazılar yazmalarının sebebi, kendilerinin ve çevrelerinde bu yazıyı okuyanların kendilerini daha mutlu hissedeceklerini düşünmeleri şeklinde belirtilebilir. Macera yazıları yazan öğrencilerin bu içerikteki diğer faaliyetleri de sevdiği ve hoşlandıkları görülmektedir. Son olarak tarih içerikli yazıların ise daha çok bilgi verme amaçlı olarak yazıldığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin daha çok ikna edici bilgilendirici metin yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin ikna edici metinleri doğrudan bir muhabata yazmaları ve bu muhatap ile etkileşim sonucunda bir netice elde etmelerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ayrıca kurgu olmak üzere öyküleyici ve bilgi vermeyi amaçlayan bilgilendirici metinleri de tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin hiçbiri gerçek yaşamdan öyküleyici metin ve şiir yazma türlerini tercihleri içerisinde ifade etmemiştir. Öğrencilerin yazma konusu olarak daha çok sosyal aktivite, aile, zararlı alışkanlıklardan korunma, arkadaş, gezi, hayvanlar, oyuncak ve öğretmen ile ilgili metinler yazmayı tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler yazının içeriğini ise genel olarak komik olayların ve macera olaylarının şekillendirdiğini ifade etmiştir. Az sayıda da olsa yazının içeriği olarak tarihî konuları seçeceğini ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tarihî konuları ve eski çağları merak ettiğini ifade ettikleri görülmüştür. Yani bu öğrenciler kendi kişisel ilgileri ile bağlantılı olarak tarihi içerikli yazılar yazmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Cinsiyet durumları göz önüne alındığında ise erkek öğrencilerin kurgu öyküleyici metinleri, kız öğrencilerin ise salt bilgi verme amaçlı metinleri daha fazla tercih ettiği saptanmıştır. Konu bazında sosyal aktivite, zararlı alışkanlıklardan korunma ve arkadaş konularının kız öğrenciler tarafından; buna karşılık hayvanlar konusunun ise erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler yazılarında daha çok komik olaylar ve tarih içerikli yazılar olmasını tercih ederken bu durum kız öğrencilerde içeriğin maceraya kayması şeklinde gerçekleşmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de ilkökul Türkçe ders programlarında süreç temelli yazma yaklaşımından faydalanılıyor olsa bile hâlihazırdaki uygulamaların ürün odaklı olarak devam etmesinden dolayı yazma öğretiminde istenilen başarı yakalanamamaktadır (Tabak & Göçer, 2013; Tavşanlı, 2017). Süreç temelli yazma yaklaşımında konu seçiminde öğrencilerin özgür olması temele alınırken (Graves,

İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

1983) ülkemizde yapılan çalışmalarda öğrencilere belli bir konu verip yazma çalışması yaptırma uygulamaları devam etmektedir (Tavşanlı, 2017).

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin daha çok ikna edici bilgilendirici metinler yazmayı tercih ettiği görülmüştür. Bunun sebebi öğrencilerin ikna edici yazıları belli bir muhabata hitaben yazmalarındır. Böylece bu yazılar aracılığıyla muhabatına ulaşan öğrenci bir iletişim sürecini aktif olarak işletmiş olmaktadır. İkna edici yazı doğası gereği muhabatını bir konuda ikna etme amacı taşıdığından bir sonuç ya da cevap alma imkânı bulunmaktadır. Bu durumun öğrencileri yazma çalışmaları yapmaları için daha fazla heveslendirdiği anlaşılmaktadır. Yani öğrenciler burada yazının iletişim boyutunu ön plana çıkararak yapılan yazma çalışmasından bir sonuç alma durumunu göz önünde bulundurmıştır. Çağınlar ve İflazoğlu (2002) ile Collier (2010), öğretmenlerin görüşlerine göre yazma çalışmalarını, öğrencilerin yazma altyapılarını geliştirip iletmek istedikleri düşünceleri daha iyi aktarma yeteneği kazandırma olarak dile getirmektedir. Bu noktada yapılan çalışmada da diğer çalışmalarda (Bloodgood, 1999; Bourne, 2002; Norton, 1997) olduğu gibi yazmanın, düşünceleri ileterek kişilerarası iletişimi sağlama boyutunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yazdıkları ikna edici metinlerin daha çok kişisel isteklerini yansıtan metinler olduğu görülmüştür. Seban (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin ikna edici metinlerde çok az düzeyde sosyal konuları işlediğini, genel olarak kişisel konuları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler tercih ettikleri öyküleyici metinlerde ise tamamen kurgu metinler üzerinde durmuştur. Bu durum öğrencilerin kendi yaşamlarından yazılar kaleme almadığı şeklinde algılanmamalıdır. Yazılar incelendiğinde öğrencilerin çok ciddi bir oranda kendi yaşadıklarından hareketle öyküleyici metinler kaleme aldıkları ancak yazdıkları gerçekliği bir yerden sonra veya zaman zaman olağanüstü olaylar ile süsleyerek kurgu metne çevirdiği görülebilir. Bu noktada bu durum öğrencilerin gerçeklik ile kurguyu birleştirmesi olarak algılanabileceğinden olumlu bir durum olarak görülmektedir. Öğrencilerin baştan sona kurgu metin oluşturmayı tercih etmemelerinin sebebi olarak yaşadıkları önemli olayları ve yakın çevreleri hakkında yazmayı daha çok benimsemiş olmaları düşünülebilir (Kurudayıoğlu & Karadağ 2010; Ruddell, 2006; Bourne, 2002; Willis, 2001).

Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de öğrencilerin hiçbirinin şiir metin türünü tercih etmemesidir. Çünkü şiir, yazılması zor bir türdür ve öğrencilerin de bunun farkında oldukları düşünülebilir. Buna benzer bir yorum Kıbrıs (2008) tarafından da yapılmıştır. Kıbrıs (2008), şiir metin türünün öğrenciler için yazılması zor bir tür olduğunu belirtmiştir. Tompkins (1994) öğrencileri şiir yazarken özgür bırakmak gerektiğini, onlara illa oturmuş kita düzeni ve uyumlu kafiyeler ile şiir yazımının dayatılmasının yanlış olduğunu ifade eder. Bu noktada özellikle küçük yaş gruplarında öğrencilerin duygularını uyumlu kafiyeler ve belli düzen içerisinde olmasa bile ifade etmeleri için onları cesaretlendirmek gerektiği ifade edilir.

Metin türü tercihleri cinsiyet açısından ele alındığında ise erkek öğrencilerin kurgu öyküleyici metinleri, kız öğrencilerin ise salt bilgi verici metinleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Metin türü ile birlikte yazılan yazıların konu tercihlerinin de kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaştığı görülmüştür. Öğrenciler ile yapılan görüşmelere göre kız öğrencilerin, sosyal aktiviteler, zararlı alışkanlıklardan korunma ve arkadaşlık konularında, erkek öğrencilerin ise hayvanlar ve doğa konularında yazılar yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Seban (2016) çalışmasında yapılan araştırmanın aksine erkek öğrencilerin daha çok arkadaşlık, kız öğrencilerin ise hayvanlar konusunu tercih ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca yine aynı çalışmada Seban (2016) kötü huylu kişilerin yaşadığı sorunlar ile baş etmesi durumunun öğrencilerin tercih ettiği konulardan birisi olduğunu ifade etmiştir. Bu durum yapılan çalışmada kötü huylu kişilerin yaşadığı sorunlar olarak değil fakat kötü alışkanlıkların giderilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Yakın-uzak aile bireyleri, gezi gibi konularda ise her iki cinsiyet grubu da yazı yazmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yazma konusu tercihlerinde cinsiyet odaklı meydana gelen değişim yapılan bazı çalışmaların da sonuçlarını destekler niteliktedir (Kamler 1993; Fleming 1995; Freedman 1995; Simmons 1997; Peterson 2000). Kamler (1993) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin daha çok alışveriş, oyuncak bebekler ve giyim kuşam üzerine yazılar yazmayı tercih ettiğini belirtirken erkeklerin ise oyunlar ve çizgi film kahramanları üzerine odaklandığını ifade etmiştir. Kamler'in yaptığı çalışmada elde edilen bulgular ve yapılan araştırmanın bulguları Fleming'in (1995) yazma çalışmalarının kalıplaşmış ve oturmuş cinsiyet rolleri ile uyumlu olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin metinlerinde kullandıkları içeriklerin ise yine cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Çalışmada erkek öğrencilerin yazılarının içeriklerini daha çok komik olaylar ve tarihi olaylardan oluşturduğu görülürken kız öğrencilerin macera içerikli konuları tercih ettiği görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının aksine Peterson (2000) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin daha çok kendine yakın alanlar ile ilgili, erkek öğrencilerin ise macera içerikli yazılar yazmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu noktada böyle bir farklılığın kaynağı olarak metin oluşturma süreçlerinde etkili olan sosyokültürel değerlerin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Çünkü her toplumun ve kültürün cinsiyet bazında ön plana çıkardığı değerler bulunmaktadır (Jones, 2011) ve bu değerler aynı ülke içerisinde olsa bile bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yazma çalışmaları gerçekleştirirken yazılacak metin türü, metnin konusu ve içeriği konusunda ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda ilgili sonuçlar dikkate alınarak yazma öğretimi gerçekleştirilirken cinsiyet değişkeninin göz önüne alınmasının önemi vurgulanmıştır. Yapılan araştırma öğrencilere yazma çalışmaları yaparken yazacakları yazıların bir muhatabının olacağını ifade edilmesinin ve bu muhatabın belirlenerek yazının buna yönelik olarak yazdırılmasının öğrencilerin daha istekli yazı

İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

yazmasına sağlayacağını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgunun yazma öğretimini gerçekleştiren öğretmenler açısından yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir. Öğrencilerin ne tamamen kurgu ne de tamamen gerçek hayattan yazı yazmayı tercih etmemeleri, her ikisini aynı yazı içerisinde kullanmak istemeleri okul kitaplarını yazan ve öğretim programlarını geliştiren görevliler için göz önünde bulundurulması gereken bir husus olarak dikkat çekmektedir. Son olarak ise öğrenciler ile gerçekleştirilecek yazma çalışmalarında, onları konu seçiminde özgür bırakmanın önemi bir kez daha güçlü bir şekilde vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlere, eğitim programı düzenleyicilere ve eğitim araştırmacılarına yazma öğretiminde konu seçimi üzerine şu önerilerde bulunulabilir:

- Öncelikle yazma öğretimi gerçekleştirilirken öğretmenlerin konu seçiminde öğrencileri özgür bırakması gerektiği söylenebilir. Öğrencilere daha önceden belirlenmiş konularda yazılar yazdırmak onların yazmaya yönelik tutumunu olumsuz etkileyeceğinden öğretmenlerin bu tür uygulamalardan kaçınması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere rehberlik ederek hangi konuda yazmalarının onlar adına daha cesaretlendirici olacağını tespit etmesi gerekmektedir. Bu noktada en önemli husus seçilecek konunun öğretmen tarafından değil, öğretmen desteği ve yönlendirmesi ile öğrenci tarafında bulunması zorunluluğudur.
- Araştırmada öğrencilerin şiir ve gerçek yaşamdan öykü yazma konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin tüm metin türlerinde nitelikli ürünler ortaya koyması hedeflendiğinden, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz davrandığı metin türleri ile ilgili eğlenceli yazma etkinlikleri yapılması gerekmektedir. Bu işlemin gerçekleştirilebilmesi için hazırlanan ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının yazma öğrenme alanı ile ilgili tüm metin türlerini kapsayan eğlenceli etkinliklerden oluşturulması tavsiye edilebilir. Bu noktada, konu seçme hususunda öğrencilerin işini kolaylaştırmasından hareketle (Tavşanlı, 2017), grafik örgütleyicilerine ders kitaplarında yer verilmesi ve böylece bu örgütleyicilerin öğretim süreçlerine katılması da önerilebilir.

Kaynaklar

- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language, 25*, 259–289.
- Arici A. F. ve Ungan S. (2008). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 33* (357), 19-24.
- Arici, A. F. ve Kaldırım, A. (2015). The effect of the process-based writing approach on writing success and anxiety of pre-service teachers. *The Anthropologist, 22* (2), 318-327.
- Beach, S. A. ve Ward, A. (2013). Insights into engaged literacy learning: stories of literate identity. *Journal of Research in Childhood Education, 27* (2) 239–255.
- Blair, R. ve Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in 308 pre-readers. *Reading and Writing, 19*, 991–1016.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly, 34*, 342–367.

- Bourne, J. (2002). 'Oh, what will miss say!': constructing texts and identities in the discursive processes of classroom writing. *Language and Education*, 16 (4), 241-259.
- Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH; Heinemann.
- Chaney, S. L. (2011). *Writer's workshop: implementing units of study, findings from a teacher study group, and student success in writing*. Master dissertation, Pacific Oaks College, California.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (Çev. Ed: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collier, D. R. (2010). Journey to becoming a writer: review of research about children's identities as writers. *Language and Literacy*, 12 (1), 147-164.
- Çağınlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 12-22.
- Dyson A. H. (1995). The courage to write: child meaning making in a contested world. *Language Arts*, (72), 324-333.
- Emig J. (1971). *The composing processes of twelfth-graders*. Urbana, IL 1971.
- Ersoy, A. F. (2016). *Fenomenoloji*. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fleming S. (1995). Whose stories are validated? *Language Arts*, 72 (8) 590-596.
- Flower L. ve Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Flowerday T., Schraw G. ve Stevens J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *Journal of Experimental Education*, 72, 93-114.
- Freedman R. (1995). The mr. and mrs. club: the value of collaboration in writer's workshop. *Language Arts*, 72, 97-104.
- Gerde, H. K., Bingham, G. R. ve Wasik, B. A. (2012). Writing in childhood classrooms: guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Heinemann Educational Books, 4 Front St., Exeter, NH 03833.
- Jones S. (2011). Mapping the landscape: gender and the writing classroom. *Journal of Writing Research*, 3 (3),163-179.
- Kamler B. (1993). The construction of gender in process writing classrooms. Ed. P. Gilbert. *Gender Stories and the Language Classroom*, 41-54. Victoria.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keenan J., Solsken J. ve Willett J. (1999). *Only boys can jump high': reconstructing gender relations in a first/second-grade classroom*. Ed. B. Kamler. *Constructing Gender and Difference*, 33-70. Cresskill, NJ.
- Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılır? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 53-66.
- Kızıltepe, Z. (2015). *İçerik analizi. Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. (Ed: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.

İlkokul Öğrencileri Ne Yazar? : İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi*

- Kurudayıoğlu M. ve Karadağ Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 192-207.
- Lee J. W. (1987). Topic selection in writing: precarious but practical balancing act. *The Reading Teacher*, 41 (2), 180-184.
- McCutchen D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisko: Jossey- Bass.
- Murray D. (1984). *Teaching writing as a process not product*. Ed. R. L. Graves. *Rhetoric and composition: a sourcebook for teachers and writers*, 89-94. UpperMontclair, NJ.
- Norton, B. (1997). Language and identity [Special issue]. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 409-429.
- Peterson S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *Elementary School Journal*, 101 (1), 79-100.
- Peterson S. (2006). *Influence of gender on writing development*. Eds. C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald. *Handbook of writing research*: New York.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between husserl's (descriptive) and heidegger's (interpretive) phenomenological research, *Journal of Nursing & Care*, 1 (5), 1-3.
- Ruddell, R. B. (2006). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Sart, G. (2015). *Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. (Ed: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seban, D. (2016). The role of gender and grade level on topic selection in writing. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6 (1), 275-285.
- Seban, D. ve Tavşanlı, Ö. F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 217-234.
- Smith, F. C. (2008). Literacy identity development. *Literacy learning: The middle years*, 16 (1), 47-51.
- Shatil, E., Share, D. L. ve Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten spelling to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Simmons J. (1997). Attack of the killer baby faces: gender similarities in third grade writing. *Language Arts*, 74, 116-123.
- Tabak G. ve Göçer A. (2013). 6-8. Sınıflar türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 147-169.
- Tavşanlı, Ö. F. (2017). Evaluation of the instructional program in turkey based on the process-based writing approach. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 79-97.
- Tompkins, G. E. (1994). *Teaching writing: balancing process and product*. Macmillan College.
- Willis, S. (2001). *Teaching young writers feedback and coaching help students hone skills*. In C. Jago (Ed.), *Language arts: a chapter of the curriculum handbook alexandria*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Extended Abstract

Introduction

It is advised to use process-based writing approach in writing exercises done with the students (Calkins, 1986; Willis, 2001). Process-based writing approach was explained by various researchers as that there are some stages in a qualified writing teaching and writing teaching should be planned considering these stages (Emig, 1971; Graves, 1983; Murray, 1984; Flowers & Hayes, 1981). These stages include preparation and

planning before writing, building a writing draft, revising and controlling, editing in accordance with revision and sharing (Calkins,1986; Willis, 2001; Karatay, 2011; Arıcı & Kaldırım, 2015; Seban, 2016).

The exercises such as students' decision about the writing subject, doing preparation exercises for the subject and creating the borders of their writings are handled at preparation and planning stage. One of the most important aspects that should be taken into consideration at this stage is the necessity of letting the students free for choosing the subject. This fact is seen as an important factor for managing the text context on their own and having the feeling of possession for students.

Investigating the literature, it is seen that the importance of that students determine the subject to be chosen is emphasized seriously (Lee 1987; Flowerday, Schraw & Stevens 2004). At this point, it appears that determining in which types of subjects, contexts and texts the elementary students like to do exercises will be valuable in terms of guiding elementary teachers, parents, officials organizing educational policies, educational programmers and researchers having a study interest in writing education by providing theoretical and practical knowledge about subject selection within the context of future implementations, program development and academic studies. The studies have revealed that literacy skills of the students are quite effective in determining the borders of their both existing and future academic achievement (Shatil, Share & Levin, 2000; Aram 2005; Bloodgood, 1999; Blair & Savage, 2006; Beach & Ward, 2013; Gerde, Bingham & Wasik, 2012; Smith, 2008; Collier, 2010; Seban & Tavşanlı, 2015). From this point of view, the purpose of the study is determined as investigating the types of texts students prefer in their written expressions and writing subjects/contexts and revealing the reasons underlying in these preferences.

Method

Descriptive phenomenology pattern from qualitative research patterns is used in this research. Descriptive phenomenology provides an opportunity for deeply investigating the situations that we have trouble in comprehending and analysing although we are aware of them (Creswell, 2012; Sart, 2015). Thus, it is provided that the research subject is interpreted in a multidimensional way and evaluated from various aspects (Christensen, Johnson & Turner, 2015). The situation handled and intended to be understood in this study is writing subject, context and text type the students prefer in their written expressions and the reasons underlying in them.

20 students studying at 2nd grade in elementary school create the study group of the research. 10 of the students are female and the other 10 are male. Before interviewing with the students, a writing program prepared considering process-based writing approach had been implemented for six months. The students had recognized different text types and had written texts with different contexts/subjects and thereby the students were provided with experiences about this subject before the interviews were done.

The data were collected by semi-structured interview questions and content analysis method was used for the purpose of understanding what the words, concepts and characters meant in the context they were used and revealing the underlying relationships in the discourses expressed.

Result and Discussion

It is seen that 64 discourses under 3 themes were expressed by the students. The themes are as "text type preferences the students used in their writings", "writing subject preferences the students used in their writings" and "writing context preferences the students used in their writings".

Generally evaluating the data obtained, it is seen that the students mostly prefer writing persuasive-informative texts. It is seen that this result derives from the fact that the students directly write persuasive texts to a respondent and get a conclusion at the end of the interaction with this respondent. It has been also seen that the students prefer narrative texts including fiction and informative texts that aim to present information. None of the students expressed narrative texts from real life and poet writing types among their preferences. It has been seen that the students expressed that they mainly prefer writing texts about social activity, family, protecting from harmful habits, friend, vacation, animals, toys and teacher as writing subjects. Students expressed that funny cases and adventures generally shape the writing context. Even if just a few, there are some students expressing that they will chose historical subjects as writing context. It has been seen that the students expressed that they wonder historical subjects and ancient ages. In other words, these students expressed that they prefer writing texts including historical context relatedly with their own personal interests. Considering gender difference, it has been seen that male students mostly preferred fiction narrative texts while female students mostly preferred texts purposing only informing. Social activity, protecting from harmful habits and friend subjects were preferred by female students; on the other hand, animal subject was mostly preferred by male students in terms of subjects. Whereas male students preferred funny cases and history content texts in writings, it aroused as shifting to adventure for female students.



“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması

*Derya YILDIZ**

*Mehmet Yaşar KILIÇ***

*Mustafa YAVUZ****

Öz

Bu çalışma ile öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme amaçlanmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya merkezde ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 259 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin bir önceki dersi işleyen öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri ile ölçek uygulaması yapılmıştır. İlgili alan yazın taranarak hazırlanan ölçek maddelerinin son hâli uzman görüşleri neticesinde oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri neticesinde ilk hâli 73 maddeden oluşan ölçek 20 maddeye indirilmiştir. Maddelerin 12 tanesi olumlu 8 tanesi olumsuz yargıdan oluşmaktadır. Ölçeğin olumsuz yargı içeren maddeleri ters puanlanmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Cronbach α , Spearman Brown, Gutmann Split-Half teknikleri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerler ise ölçeğin güvenilirliğini hesaplamada kullanılmıştır. Yapılan analizler geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim Becerisi, İletişim Becerisi Değerlendirme, Öğretmenler, Geçerlik, Güvenirlik.

The “Teachers’ Communication Skills Assessment Scale” Development Study

Abstract

The purpose of this study is to develop a reliable and valid assessment instrument in order to measure the communication skills of teachers. The population of the research consisted of students who were studying at the primary and secondary schools in the central district of Konya in the 2016-2017 academic year. The scale was administered to a total of 259 students who were selected, using the random sampling method. The administration of the scale was done by obtaining the students’ evaluation of the communication skills of their teachers who taught the previous lesson. The final form of the scale items, which were prepared, using relevant literature, was given by receiving expert opinions. Based on the validity and reliability analyses, the initial 73 items in the scale was reduced to 20. Of those, 12 sought positive judgments and 8 sought negative judgments. The items that sought negative judgments were graded adversely. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted for the validity of the scale; Cronbach α , Spearman Brown, Gutmann Split-Half techniques, and t values related to the bottom

* Doç. Dr., N.E. Üniversitesi, Konya, dcylidiz@konya.edu.tr

** Bilim Uzmanı, Sivas, myasarkilic@hotmail.com

*** Prof, Dr., N.E. Üniversitesi, Konya, mustafayavuz@konya.edu.tr

and top 27% groups' differences and corrected item total correlations were calculated for the reliability of the scale. The results of the analyses showed that the scale was valid and reliable.

Keywords: Communication Skill, Communication Skill Evaluation, Teachers, Validity, Reliability.

Giriş

Sosyal bir varlık olarak insan çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bireyin kendisini çevresine daha iyi ifade edebilmesi ve karşısındakinin söylediklerini daha iyi anlayıp yorumlayabilmesi için etkili konuşma ve dinleme becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Öğretmenlik gibi sürekli öğrencileriyle etkileşim halinde bulunulması gereken meslekler için bu becerilerin elde edilmesi daha çok önem arz etmektedir. Bu becerilere ise “iletişim becerileri” denilmektedir.

İletişim, Latince kökenli bir kavramdır. Düşüncelerin paylaşılması anlamına gelen “communis” kelimesinden türetilmiştir (Debasish ve Das, 2009; Zıllıoğlu, 1993). İletişim temel anlamda birtakım sembol ve işaretler kullanarak karşısındakini etkileme süreci olarak görülmektedir (Dökmen, 1997). Yılmaz ve Tutar (2003) iletişimi; bilgi üretme, üretilen bilgiyi karşısındakine iletme ve karşısındakinin bilgiyi algılama süreci olarak tanımlamaktadır. İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ise bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bıçakçı'ya (2003) göre bu becerileri kazanan birey, karşısındakinin duygu, düşünce ve isteklerini anlayan, bunların sebeplerini ve kaynaklarını değerlendirme yeteneği olan kişidir. İletişim yeteneği içerisinde empati ve saygıyı barındıran bir kavram olmakla birlikte duygu ve düşüncelerin karşısındakilere doğru ve eksiksiz bir şekilde ben dili ile aktarılmasını sağlayan ve böylece sağlıklı ilişkiler kurarak toplum içerisinde yaşamı kolaylaştırabilen davranışlar olduğu ifade edilmiştir (Şahin, 1998).

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olma, bireylerin sahip olduğu iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerini gerektirir (Balci, 1996). Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini kullanabilme düzeyleri eğitimin etkililiğini belirlemektedir. İletişim becerisi yüksek olan öğretmenler öğrenme ortamlarında bilgi ve becerilerini etkili olarak sunabilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için kendilerini sürekli olarak geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca çevresiyle sürekli etkileşim halinde bulunan öğretmenlerin kendini ifade edebilmesi ve söylenenleri daha iyi anlayabilmesi eğitimin etkililiğini artıracaktır.

Sönmez (2003), eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde başrol oynayan öğretmenlerin, sürekli olarak öğrencilerle etkileşim halinde bulunan kişi olduğunu belirtir. Bu etkileşim öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim ortamını gerekli kılar. İletişimi bilgi üretme, üretilen bilgiyi aktarma ve bilginin anlamlandırılması süreci (Dökmen, 1997) olarak tanımlarsak, eğitim de genel olarak bir iletişim süreci olarak görülebilir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim, iletişim vasıtasıyla gerçekleşmektedir.

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması

Öğrenme ortamlarında başarıya ulaşmak için sadece öğretmen-öğrenci iletişimi değil veli, okul yöneticileri ve çalışanları yani bütün eğitim paydaşları arasında da etkili bir iletişim olmalıdır (Küçükahmet vd., 2000). Ancak öğrenme ortamlarında öğrenci ve eğitimin diğer paydaşları ile öğretmenlerin doğrudan etkileşim içinde olması, öğretmenlerin iletişim bakımından donanımlı olmasını gerekli kılmaktadır.

Alan yazında yapılan araştırmalarda (Claus, Booth-Butterfield ve Chory, 2012; Güçlü, 2001), öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu iletişimin seviyesinin, öğrencilerin derse katılımını, ders çalışma isteğini ve başarısını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan birçok araştırmaya göre de (Baker, 2006; Hallinan, 2008; O'Connor ve McCartney, 2007) öğretmenlerin iletişim becerisi ile öğrencilerin akademik başarısının pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde genel olarak iletişim becerileri arasında, etkin dinleme ve konuşma, kendi bilgi ve becerilerini iyi tanıma, karşıdakini ikna etme ve etkileme, empati becerisine sahip olma, kendisine ve karşıdakine güven ve saygı duyma, karşısındakine kendisini açma, ben dilini etkili bir şekilde kullanma ve geri bildirimlerde bulunma becerileri bulunmaktadır (McKay, M., vd, 2012; Gürüz ve Eğinli, 2013). Gibson ve Mitchell'e (1995) göre ise iletişim becerileri, etkili dinleme ve tepki verme, sözel ve sözel olmayan mesajlara duyarlılık duyarlı olma özelliklerini kapsamaktadır. Baker ve Shaw'a (1987) göre ise iletişim becerileri, sözel ve sözel olmayan mesajlara duyarlı olma, etkili dinleme, konuşma ve olaylara etkili tepki verme davranışları olarak görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde etkili iletişim becerileriyle ilgili birçok davranış tanımları olmasına rağmen ortak bir fikir birliği sağlanamamıştır.

İletişim becerilerini ölçmek amacıyla yapılmış olan çalışmalara baktığımızda birçok ölçeğin kullanıldığını görmekteyiz. Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen ölçekte iletişim becerilerinin dört boyutu üzerinde durulmuştur. Bu beceriler, iletişim ilkeleri ve temel iletişim becerisi, kendini ifade etme becerisi, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerisi ve iletişim kurmaya istekliliktir. Diğer bir ölçek ise Wiemann (1977) tarafından geliştirilen ve Topluer (2008) tarafından Türkçeye çevrilen iletişim becerileri ölçeğidir. Bu ölçekte ise iletişim becerilerinin anlama-empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu üzerinde durulmuştur. Şimşek (2003) tarafından geliştirilen ölçekte iletişim becerilerinin 17 alt boyutu üzerinde durulmuştur. Bunlar arasında, empati kurma, dinleme becerisi, tutumlar, bilgi düzeyi ve bilgilendirme gibi kavramlar vardır. Diğer bir ölçek ise Ersanlı ve Balcı'nın (1998) geliştirdiği iletişim becerileri ölçeğidir. Bu ölçekte, iletişim becerilerinin davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç boyutu üzerinde durulmuştur.

Empati ve Yardım Becerileri: Empati bir olay veya bir durum karşısında bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun içinde bulunduğu duygu ve düşünceleri anlamak olarak

tanımlanabilir (Dökmen 1997). Hogan (1969) ise empatiyi bireyin karşısındakinin durumunu kendi zihinsel olanaklarıyla anlayarak, o kişinin sahip olduğu duygu ve düşünceleri birebir yaşamadan ne hissettiğini anlamak olarak tanımlamıştır. Yani empati karşısındaki bireyin duygularını yaşama değil de onun duygularını anlamak ile ilgili bir kavramdır (Badea ve Pana 2010). Bu tanımlara baktığımızda insan ilişkilerinin en yoğun şekilde yaşanıdığı okullarımızda empati önemli bir kavram olarak görülmektedir. Pala'ya (2008) göre öğretmenlerin en önemli rollerinden birisi, öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilmek için onlarla empatik ilişkiler geliştirerek onların bireysel dünyalarına girmek ve bu sayede güvenli ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Empati becerisine sahip olmayan öğretmenler öğrencilerin sahip olduğu duyguları ihmal ederek ve sadece eğitim programlarına yoğunlaşarak aslında onların motivasyonlarının kaybolmasına neden olmaktadır (Cooper, 2002).

Yardım etme davranışına baktığımızda, bireyin bir zorunluluğu olmadan ya da herhangi bir görevi olmamasına rağmen diğer bireylerin görevlerini istekli olarak yapma davranışlarıdır (George ve Jones, 1997; ; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 1990). Sınıf içerisinde veya sosyal yaşamda öğretmenlerin yardım etme davranışı göstermeleri öğrencileriyle olan iletişimlerinde güçlendirici bir etki yaratacaktır. Bu şekilde iletişim kurulduğunda öğrencilerin motivasyonunun artması ve böylece de sınıf içi ve sosyal başarılarının da artması beklenen bir durumdur. Empati yeteneği, yapıcı konuşmalar, etkili geri bildirimler, iyi bir dinleyici ve yardımseverlik ile demokratik bir sınıf ortamı oluşturma öğretmenlerin etkili iletişim kurmasında önemlidir.

İletişim Ortamı Oluşturma: Öğrencinin sınıf içerisindeki konumu ve sınıf ortamının yapısı ile ilgili çalışmalar 1960'lardan beri önem kazanarak günümüze kadar gelmiştir (Özgüven, 1994). Yapılan araştırmalarda öğretmen-öğrenci iletişimlerinin pozitif yönde olması ve sınıf ortamında oluşturulan destekleyici yapı, öğrencilerin istenilen davranışları sergilemeleri ve psikolojik gereksinimlerini sağlamaları açısından önemli görülmektedir (Celep, 1997). Bu konuda öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Çünkü sınıfta iletişimin en önemli ögesi öğretmenlerdir. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci ilişkisinin niteliği öğrenci başarısını etkilemektedir. Aşkar'a (1995) göre bir öğretmen öğrencilerini tek tek tanıyabilmeli, öğrencinin etkili bir şekilde nasıl öğreneceğini bilmeli ve bu bilgi doğrultusunda öğrencilerine farklı öğrenme ortamları sunabilmelidir. Öğretmenin öğrencilerini tanıyabilmesi için sınıfta etkili bir iletişim ortamı kurması gereklidir. Sınıf içerisinde etkili bir iletişim ortamı kurabilmek için; a- öğretmenin konuşma yeteneğini geliştirmesi, b- öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilip değerlendirilmesi, c- dersin iyi bir şekilde planlanması, d- derste öğrencilere de sık sık söz hakkı verilmesi, e- öğrencilerin dikkatini dağıtacak anlatımdan kaçınılması gerekmektedir (Demirel, 1995). Öğretmenin sınıf içerisinde kendisini eğitim ve öğretimin tek hâkimi olarak görmesi tek yönlü iletişim ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Etkili bir iletişim ortamı oluşturmak isteyen öğretmenin öğrencilere düşüncelerini ifade edebileceği bir ortam sağlaması,

derse katılması için fırsatlar yaratması, öğrencilerini sevmesi ve onlarla göz teması kurması ve eleştiriye açık olması gerekmektedir. Böylece etkili iletişim ortamı yaratılmış olur.

Sınıf Yönetimi: Etkili bir sınıf yönetiminde en önemli unsurlardan biri etkili iletişimdir. Öğretmen sınıf yönetiminde başarılı olmak istiyorsa sınıf içi iletişimi iyi koordine etmelidir. Sınıfta etkili bir iletişimin kurulması sonucunda sınıf içi sorunların tespit edilmesi ve büyümeden çözülmesi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi, sınıfta bilgi akışının yüksek seviyede olması, öğrencilerin daha iyi tanınması, öğrencilerin beklentilerinin tam olarak belirlenmesi sağlanabilmektedir (Celep, 2002; Gürsel 2011). Engin ve Aydın’a (2007) göre öğretmen öğrencilerini iletişime teşvik etmeli ve bu yönde mesajlar vermelidir. Dersi eğlenceli hale getiren, hoşgörülü ve gülümseyen öğretmen doğal olarak öğrencileriyle daha etkili iletişim kuracaktır. Böylece öğrenciler kendilerini sınıfta daha rahat hissedecek ve böylece derse katılımları artacaktır. Fakat somurtkan, öğrenciyle iletişim kurmaktan imtina eden ve onu dinlemeyen öğretmen öğrenciyi dersten soyutlamakta ve tek yönlü bir iletişim kurmaktadır. Bu durum da eğitimin etkililiği düşürdüğü için büyük sorun oluşturmaktadır. Celep’e (2002) göre öğrenciler, samimi ve kendileriyle arkadaş olan öğretmenleri tercih etmektedirler. Öğrencilerle iletişimi üst düzeyde olan öğretmenler, öğrencilerin okula karşı daha olumlu yargılar taşımalarını sağlayacaktır. Aksi takdirde ders boyunca masada oturan, dersi kendi kendine anlatan, sınıfta gürültü olduğunda nasıl davranacağını bilemeyen, derse ilgisiz olanları umursamayan yani öğrencilerle iletişim kuramayan öğretmen, öğrencileri istenilen davranışı sergilemesi yönünde motive edemeyecektir.

İletişim Engelleri: İletişim sürecinde, bir iletinin aktarılmasını ve karşı tarafın almasını engelleyen tüm faktörlere iletişim engelleri denilmektedir (Ergin ve Birol, 2000). Gordon’ a (1998) göre iletişim engellerine sebep olan bazı durumlar bulunmaktadır. Bu durumlar sınıf içerisinde tek yönlü iletişimin oluşmasına sebep olmaktadır. Bunlar;

“ 1. Emir vermek - yönlendirmek, 2. Uyararak, gözdağı vermek, 3. Ahlak dersi vermek, 4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek, 5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek, 6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, 7. Ad takmak, alay etmek, 8. Yorumlamak, analiz etmek, 9. Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirme yapmak, 10. Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak, 11. Soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak, 12. Sözüden dönmek, oyalamak, alay etmek, şakacı davranmak, konuyu saptırmak” dır.

Pollard’a (2006) göre öğrenciler öğretmenleri tarafından tembel, terbiyesiz veya beceriksiz gibi sıfatlarla anılmak istemezler. Bu tür sıfatlar sınıf içerisinde öğrencilerde iletişim engeli yaratır ve öğrencilerin çekingen, özgüvensiz bir birey haline gelmesine sebep olur. İletişimin fonksiyonlarının farkında olan bir öğretmen sınıf içerisinde öğrencilerini cesaretlendirmeli, öğrencilerin doğruya

ulaşmaları için onlara yol göstermelidirler. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yargılayıcı ve emredici bir tavırda olmaları, öğrenciler yanlış yaptıklarında onlara kızmaları ve başarısız öğrencileri sevmemeleri iletişim engellerini oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile alan yazında doğrudan öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçen bir ölçeğin bulunmamasından hareketle “öğretmen iletişim becerisi değerlendirme ölçeği” geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek aracılığıyla öğretmenlerin sahip oldukları iletişim beceri düzeyinin belirlenerek tespit edilen eksik yönlerin geliştirilmeye çalışılması öğretmenlerin daha iyi iletişim becerilerine sahip olmalarında önem taşımaktadır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya merkezde ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 300 öğrenciye ölçek uygulaması yapılması plânlanmıştır. İncelemeler yapıldıktan sonra geri dönen ölçeklerin 259'u analiz için uygun bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,4'ü erkek (n=141), %45,6'sı kız (n=118)'dir. Ayrıca katılımcıların %25,5'i 5. Sınıfta (n=66), %24,7'si 6. Sınıfta (n=64), %21,6'sı 7. sınıfta (n= 56), %5, 8. sınıfta (n=13), %11,6'sı 9. sınıfta (n= 30), %6,2'si 10. Sınıfta (n=16) ve % 5,4'ü ise 11. sınıfta (n=14) okumaktadır. Öğrencilerin cevapladıkları ölçekte bir önceki dersi veren öğretmenlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçek ilk hâliyle toplam 73 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen İletişim Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

73 maddeden oluşan ölçeğin ilk hâli 259 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veri setine gerekli analizler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Elde edilen ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 12 tanesi olumlu 8 tanesi olumsuz yargı içermektedir. Olumsuz yargı içeren maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde oluşturulmuştur. 5-Her Zaman, 1-Hiçbir Zaman şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten en az 20 puan en fazla 100 puan alınabilmektedir.

Bulgular

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin Geçerliği

-Kapsam (İçerik) Geçerliği

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması

Kapsam geçerliği, ölçeği oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen önceden tanımlanmış davranışlar bütününe ne derecede ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk vd. 2010, s.119). Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzmanlara gönderilmiş ve sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. İki Türkçe Eğitiminden biri Eğitim Bilimlerinden olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre üç soru madde havuzundan çıkarılmış, iki soru ise tek bir soru altında birleştirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

-Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği ölçekten elde ettiğimiz puanların, ölçek ile ölçülmek istenen yapının gerçekte ne derecede ölçüldüğü ile ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2002; Erkuş, 2003). Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için önce açımlayıcı faktör analizi sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylece ölçeğin ölçülmek istenen özelliği doğru bir şekilde ölçme kapasitesinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO değeri belirlenmiş ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır.

Tablo 1. Ölçeğin Barlett's Test ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği	0,922		
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	2177,967	sd = 190	p = 0,000*

*p<0.01

Yapılan analiz sonuçlarına göre KMO değeri .919 Bartlett Sphericity testi değeri anlamlı bulunmuştur [χ^2 : 2056,767039, p<.000]. Bu sonuçlara göre veriler faktör analizi yapmaya uygun olarak nitelendirilebilir.

Tablo 2. Ölçeğin Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

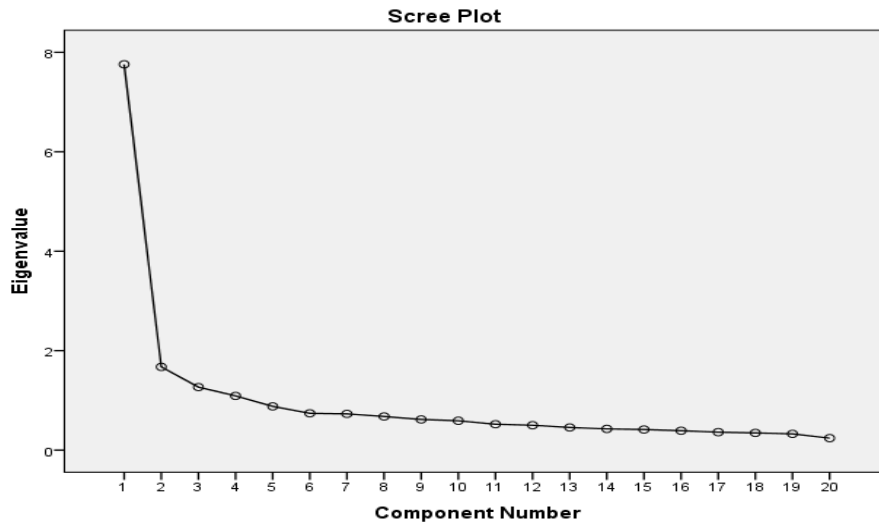
Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,758	38,788	38,788	7,758	38,788	38,788	3,651	18,257	18,257
2	1,674	8,368	47,157	1,674	8,368	47,157	3,222	16,112	34,369
3	1,267	6,335	53,491	1,267	6,335	53,491	2,505	12,526	46,895
4	1,090	5,450	58,942	1,090	5,450	58,942	2,409	12,047	58,942
5	,880	4,398	63,340						

6	,740	3,701	67,041						
7	,728	3,642	70,683						
8	,676	3,382	74,064						
9	,616	3,080	77,144						
10	,591	2,954	80,098						
11	,521	2,603	82,701						
12	,501	2,504	85,205						
13	,455	2,273	87,478						
14	,426	2,132	89,611						
15	,414	2,069	91,680						
16	,390	1,948	93,628						
17	,361	1,803	95,431						
18	,346	1,732	97,163						
19	,327	1,635	98,798						
20	,240	1,202	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Yapılan analizde varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin öz değeri birden büyük dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Birinci alt boyut toplam varyansın 18,257'sini, ikinci alt boyut toplam varyansın 16,112'sini, üçüncü varyans toplam varyansın 12,526'sını ve dördüncü alt boyut toplam varyansın 12,047'sini açıklamaktadır. Bu dört alt boyut ise ölçekteki toplam varyansın % 58,942'sini açıklamaktadır.

Tablo 3. Serpilme Diyagramı (Scree Plot)



Serpilme diyagramına baktığımızda öz değeri birden büyük olan 4 faktör olduğu görülmektedir. Bundan dolayı ölçeğimiz 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin hesaplanan faktör yük değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. AFA Sonuçları

	Rotated Component Matrix ^a			
	Component			
	1	2	3	4
s65	,735	,171	,184	,298
s67	,722	,284	,151	,141
s52	,698	,361	,027	,225
s39	,666	,201	,306	,199
s60	,656	,312	,241	,168
s56	,634	,261	,308	,044
s1	,239	,748	,192	,115
s3	,232	,680	,281	,097
s5	,335	,677	,001	,169
s15	,428	,625	,052	,285
s27	,103	,610	,302	,151
s13	,278	,515	,128	,196
s31	,159	,207	,769	,037
s41	,246	,041	,701	,035
s28	,077	,117	,680	,097
s33	,202	,263	,630	,171
s72	,300	-,024	,127	,749
s63	,260	,188	,062	,707
s45	,206	,239	,047	,681
s11	-,022	,218	,101	,649

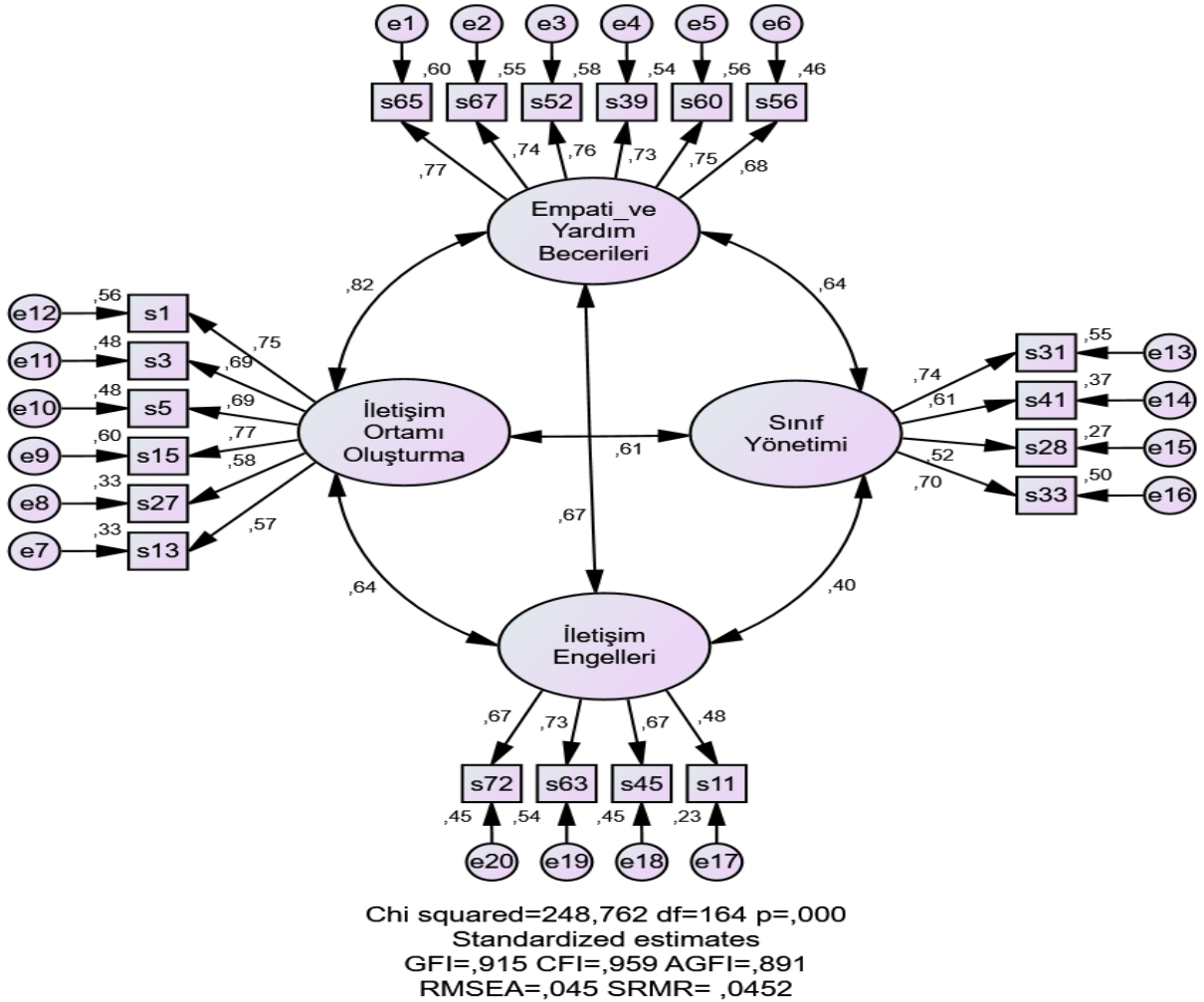
Tabloda görüleceği gibi faktör yük değerleri .515 ve .769 arasında değişmektedir. Bulunan faktör yük değerleri standart değerlerin arasındadır. Sonuçlara göre birinci faktörde 6, ikinci faktörde 6 soru, üçüncü faktörde 4 ve dördüncü faktörde 4 soru bulunmaktadır. Ölçek toplam 20 maddedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Yapılan AFA sonucunda ölçek; “empati ve yardım becerileri” (1. Alt Boyut), “iletişim ortamı oluşturma” (2. Alt Boyut), “sınıf yönetimi” (3. Alt Boyut) ve “iletişim engelleri” (4. Alt Boyut) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. “Empati ve yardım becerileri” alt boyutu 6 maddeden, “iletişim ortamı oluşturma” alt boyutu 6 maddeden, “sınıf yönetimi” alt boyutu 4 maddeden ve “iletişim engelleri” alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır.

Alan yazında ölçek geliştirirken ölçeklerin faktör yük değerlerinin .30 ve üzeri kabul edilebileceği belirtilmektedir. Bu çalışmada da ölçek faktör yükünün .30 ve üzerindeki maddeler değerlendirmeye alınacaktır.

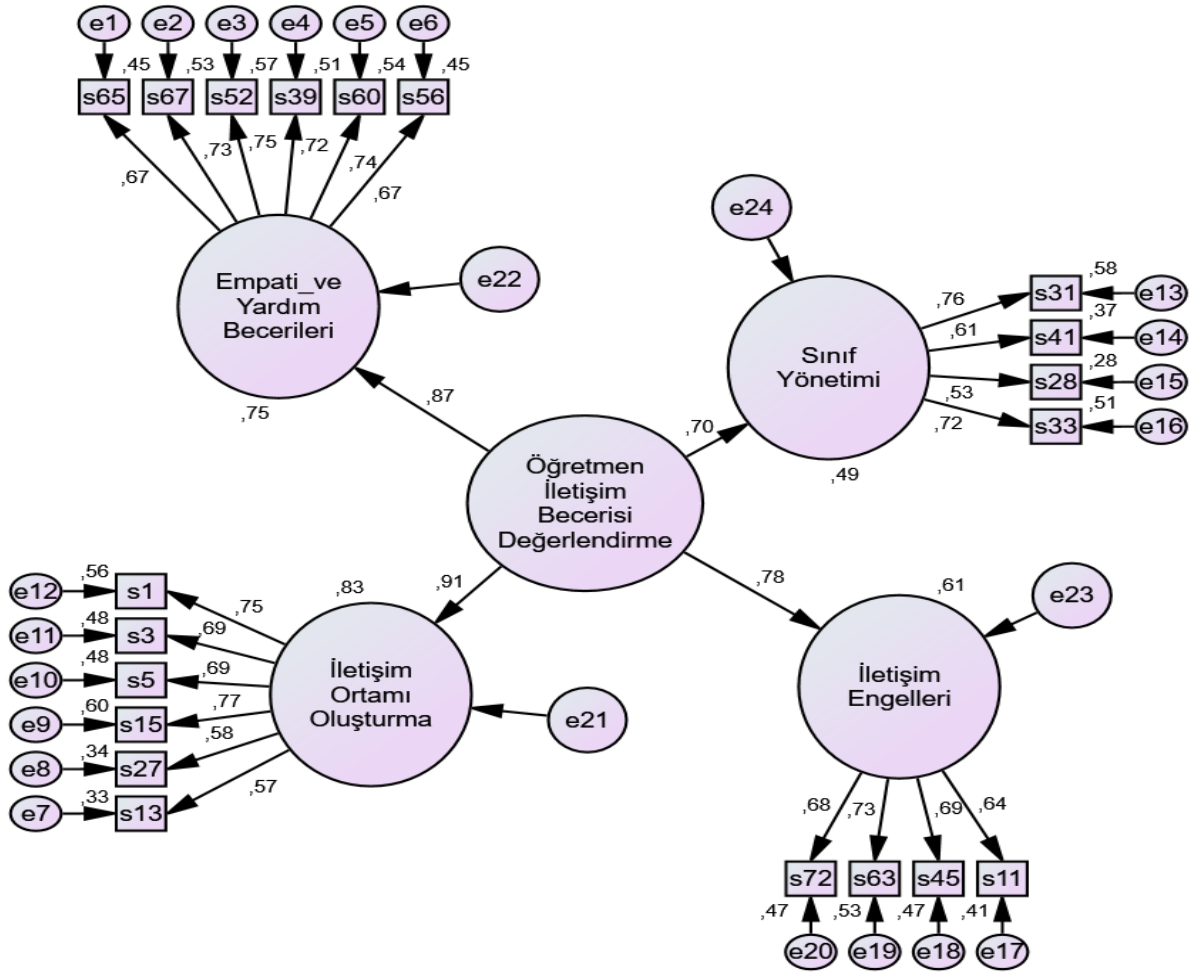
Modelin doğrulayıcı faktör analizi Şekil 1’de test edilmiştir.



Şekil 1. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yukarıdaki birinci düzey uyum iyiliği sonuçlarına baktığımızda ki-kare 248,762, serbestlik derecesi, 164 ($p=.00$), ki-kare/serbestlik derecesi= 1.517, uyum iyiliği indeksi GFI ,915, karşılaştırmalı uyum indeksi CFI .959, düzeltilmiş uyum indeksi AGFI .891, yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA .45 ve standarize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü SRMR .45 olarak bulunmuştur. Genel olarak sonuçlara baktığımızda uyum iyiliklerinin oldukça iyi olduğu görülmektedir. Daha sonra 2. düzey faktör analizi yapılmıştır.

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması



Chi squared=284,859 df=169 p=,000

Standardized estimates

GFI=,902 CFI=,944 AGFI=,878

RMSEA=,052 SRMR=,0609

Şekil 2. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yukarıdaki ikinci düzey uyum iyiliği sonuçlarına baktığımızda ki-kare, 284,858, serbestlik derecesi 169, (p=.00), GFI=.902 CFI= .944 AGFI=.878 RMSEA=.52 SRMR=.609 olarak bulunmuştur. Bir yapısal eşitlik modelinin uygun olarak kabul görebilmesi için RMSEA değerinin .08'in altında olması gerekmektedir (Şimşek, 2007). Elde edilen uyum iyiliği değerlerine baktığımızda ise elde edilen değerlerin, iyi uyum iyiliği ve kabul edilebilir uyum iyiliği gösterdiği söylenebilir (Kline, 2016; Bayram, 2013; Baumgartner & Homburg, 1996).

Ölçeğin Güvenirliği

-İki Yarı Test Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğini hesaplamak için Spearman Brown ve Guttman Split Half tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenirliliği .923 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliliği de .847 Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı test güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

-Cronbach α Güvenirliliği

Ölçek için ve faktörler için hesaplanan Cronbach α güvenirlilik katsayı değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Alt Ölçeğin ve Ölçeğin Genel Olarak Cronbach Alpha Değeri

Ölçeğin Boyutları	Cronbach Alpha
1. Alt Boyut	.875
2. Alt Boyut	.819
3. Alt Boyut	.734
4. Alt Boyut	.736
Toplam Ölçek	.908

Ölçeğin güvenirlilik katsayılarına baktığımızda ölçeğin genel güvenirliliği .908 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Uygulanan ölçeğin güvenirliliğini test etmek için ölçeğin madde toplam korelasyonuna ve toplam puanlarına göre oluşturulan, ölçekten en düşük puan alan ve ölçekten en yüksek puan alan %27 içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. Madde toplam puan korelasyonu ölçek maddelerinden elde edilen puanlar ile toplam alınan puanlar arası ilişkiyi açıklar. Büyüköztürk'e (2011) göre madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek maddeler bireyleri daha iyi ayırt etmektedir.

Tüm maddelerin ayırt edicilik indekslerinin belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ve madde korelasyonları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Alt %27 ile Üst % 27'lik Grubun t Testi Sonuçları ve Korelasyonları

Maddeler		X	SS	P	T Puanı	Madde Toplam
S65	ÜST %27	4,985714	0,119523	,000	14,450360	,725
	ALT %27	2,742857	1,293078	,000		
S67	ÜST %27	4,971429	0,239046	,000	9,812664	,690
	ALT %27	3,328571	1,380206	,000		
S52	ÜST %27	4,943275	0,125872	,000	9,861383	,698
	ALT %27	3,434286	1,328384	,000		
S39	ÜST %27	4,971429	0,167802	,000	13,278506	,712
	ALT %27	3,014286	1,221698	,000		
S60	ÜST %27	4,900000	0,514993	,000	14,003057	,727

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması

	ALT %27	2,728571	1,190803	,000		
S56	ÜST %27	4,942857	0,478091	,000	14,638032	,666
	ALT %27	2,900000	1,065262	,000		
S1	ÜST %27	4,871429	0,377690	,000	10,085185	,658
	ALT %27	3,414286	1,148318	,000		
S3	ÜST %27	4,891429	0,307747	,000	9,665014	,646
	ALT %27	3,642857	1,036098	,000		
S5	ÜST %27	4,628571	0,684644	,000	11,106017	,634
	ALT %27	2,600000	1,366260	,000		
S15	ÜST %27	4,943241	0,324873	,000	9,618513	,711
	ALT %27	3,621429	1,199141	,000		
S27	ÜST %27	4,971429	0,167802	,000	10,493764	,574
	ALT %27	3,371429	1,264584	,000		
S13	ÜST %27	4,885714	0,400827	,000	11,990313	,585
	ALT %27	2,914286	1,315932	,000		
S31	ÜST %27	4,914286	0,329376	,000	9,913093	,560
	ALT %27	3,100000	1,495404	,000		
S41	ÜST %27	4,814286	0,728167	,000	9,876266	,503
	ALT %27	2,985714	1,367245	,000		
S28	ÜST %27	4,542857	0,845889	,000	9,579941	,463
	ALT %27	2,657143	1,413042	,000		
S33	ÜST %27	4,771429	0,515595	,000	12,889210	,612
	ALT %27	2,457143	1,410989	,000		
S72	ÜST %27	4,857143	0,426843	,000	10,381360	,544
	ALT %27	3,000000	1,434563	,000		
S63	ÜST %27	4,871429	0,337142	,000	10,912853	,580
	ALT %27	3,085714	1,326900	,000		
S45	ÜST %27	4,900000	0,386362	,000	8,424664	,563
	ALT %27	3,257143	1,585128	,000		
S11	ÜST %27	4,757143	0,668889	,000	7,137195	,433
	ALT %27	3,457143	1,369287	,000		

$\eta = 259$ $\eta_1 = \eta = 70$ $p < 0.01$

Tablo 7. Alt %27 ile Üst % 27'lik Grubun Faktörlere göre t Testi Sonuçları ve Korelasyonları

Alt Boyutlar		X	SS	P	T Puanı	Madde Toplam
1. Alt Boyut	ÜST %27	29,771429	0,745449	,000	19,870470	,893
	ALT %27	18,148571	4,836778	,000		
2. Alt Boyut	ÜST %27	29,248571	0,239046	,000	17,353577	,856
	ALT %27	19,564286	4,547592	,000		
3. Alt Boyut	ÜST %27	19,042857	1,301456	,000	15,669039	,716
	ALT %27	11,200000	3,980387	,000		
4. Alt Boyut	ÜST %27	19,385714	0,952386	,000	12,375633	,710
	ALT %27	12,800000	4,349246	,000		

$\eta = 259$ $\eta_1 = \eta = 70$ $p < 0.01$

Tablo 6 ve 7’de görüldüğü üzere ölçekte bulunan maddelerin ve alt grupların ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst %27 ve alt %27’lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız t testi sonucunda tüm maddeler ve alt gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Bu farklılıklar üst%27’lik grup lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlara baktığımızda tüm maddeler ölçtükleri özellikleri ayırt edici olduğu söylenebilmektedir. Yani bu durum ölçeğin, düşük puan alan katılımcılarla yüksek puan alan katılımcıları ayırabildiğini göstermektedir.

Ayrıca ölçekte bulunan maddelerin ve alt grupların madde toplam korelasyonuna baktığımızda tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bütün maddelerde pozitif korelasyon görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar maddelerin aynı yapı içerisinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon

Alt Boyutlar	X	SS	Toplam	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut
1. Alt Boyut	4,168726	0,925413	,893	1			
2. Alt Boyut	4,211197	0,795674	,856	,705	1		
3. Alt Boyut	3,906371	1,025200	,716	,528	,481	1	
4. Alt Boyut	4,048456	0,947008	,710	,533	,503	,310	1

Ölçek alt boyutlar arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin “empati ve yardım becerileri” alt boyutu ile “iletişim ortamı oluşturma” alt boyutları arasında olduğu görülmektedir ($r = .705$; $p < .001$). En düşük ilişkinin ise “sınıf yönetimi” alt boyutu ile “iletişim engelleri” alt boyutları arasında olduğu görülmektedir ($r = .310$; $p < .001$).

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirecek bir ölçek geliştirme amacıyla yapılan çalışmada öncelikle öğretmen iletişim becerileriyle ilgili alan yazın taranmış daha sonra uzman görüşlerine başvurularak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler Konya merkezde ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören 259 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerden bir önceki dersi veren öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Oluşturulan madde havuzu gerekli analizler yapıldıktan sonra 4 alt boyut ve toplam 20 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir. Bu alt boyutlar “empati ve yardım becerileri”, “iletişim ortamı oluşturma”, “sınıf yönetimi” ve “iletişim engelleri”’dir. Maddelerin 12’si olumlu 8’i ise olumsuz yargıdan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach α değeri .908’dir. Alt boyutların Cronbach α değeri ise empati ve yardım becerileri

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması

boyutunda .875, iletişim ortamı oluşturma boyutunda .819, sınıf yönetimi boyutunda .734 ve iletişim engelleri boyutunda .736’dır. Alan yazında öğrenmenin gerçekleştiği ortamı değerlendiren ölçeklerden biri olarak Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin’in (2001) geliştirdiği yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde Arkün ve Aşkar’ın (2010) geliştirdiği yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeği de öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ile farklı bakış açıları kazandıran olmak üzere altı faktör üzerine kurulmuş ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .96 olduğu belirlenmiştir. Aydın, Derelioğlu ve Palut (2001) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" ise kişilerarası ilişkiler, kendini kontrol ve empati olarak isimlendirilen üç alt boyuttan oluşmakta, ölçeğin genel Cronbach Alfa korelasyon katsayısı .81; birinci faktörün 0.79, ikinci faktörün 0.72, üçüncü faktörün de 0.71; test-tekrar test güvenilirlik korelasyon katsayısı ise 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yapılan analizlerde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri .922, Barlett Testi ise ($\chi^2=2.177$, $p<.000$) anlamlı bulunmuş ve bu sonuçlara göre veri grubumuzun açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Açımlayıcı faktör analiz sonucunda 20 maddelik ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilen öğretim elemanlarının iletişim becerileri değerlendirme ölçeği “saygı, ifade becerisi, değer, engeller, motivasyon ve demokratik tutum” olarak ifade edilen altı alt boyuttan oluşmaktadır ve KMO değeri 0,881 olarak bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra (AFA) elde edilen 4 alt boyutlu yapı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Şekil 1 de verilmiş olan birinci düzey DFA sonuçlarına baktığımızda ki-kare 248.762, serbestlik derecesi, 164 ($p=.00$), ki-kare/serbestlik derecesi= 1.517, uyum iyiliği indeksi GFI ,915, karşılaştırmalı uyum indeksi CFI .959, düzeltilmiş uyum indeksi AGFI .891, yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA .45 ve standarde edilmiş kalıntıların ortalama karekökü SRMR .45 olarak bulunmuştur. Daha sonra 2. düzey faktör analizi yapılmıştır. Şekil 2’de verilen ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ki-kare, 284,858, serbestlik derecesi 169, ($p=.00$), ki-kare/serbestlik derecesi= 1.686, GFI=.902 CFI= .944 AGFI=.876 RMSEA=.52 SRMR=.609 olarak bulunmuştur. Genel olarak sonuçlara bakıldığında uyum iyiliklerinin oldukça iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu ve böylece ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin’in (2007) iletişim becerileri ile çatışma yönetimi konularını ilişki olarak incelediği araştırmada, iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda geliştirilen bu ölçekle öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilerek iletişim becerilerinin gelişiminde gerekli adımların atılmasıyla sınıf içinde yaşanabilecek çatışmaların önüne geçilebileceği ifade edilebilir.

Ölçeğin güvenilir olup olmadığına bakmak için Spearman Brown, Guttman Split-Half ve Cronbach α (iç tutarlık katsayısı) değerleri hesaplanmıştır. Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenilirliği .923 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenilirliği de .847 olarak hesaplanmıştır. Cronbach α değeri (iç tutarlık katsayısı) ise ölçeğin toplamı için .908 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin iki yarı test güvenilirliğinin de Cronbach α (iç tutarlık katsayısı) değerlerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Ersanlı ve Balcı'nın (1998) geliştirdikleri İletişim Becerileri Envanteri'nde, iletişim beceri düzeyleri davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlar olmak üzere üç faktördür. Güvenirlik analizlerinde ölçeğin alt boyutları ile genel toplam puanları arasında .73 ile .83 arasında korelasyon elde edilmiş; Cronbach alfa değeri .72, test tekrar test güvenirlilik katsayısı ise .68 olarak bulunmuştur. Envanterin ölçüt geçerlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Leonardi ve Barley (2011) örgütte normlar, değerler, rutin oluşturulması ve sürdürülmesi yoluyla örgütsel anlamlar oluşturarak kurumsallaşmanın oluşturulmasının iletişikle mümkün olduğunu belirtmiştir. Fidan ve Küçükali'nin (2014) ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerilerini inceledikleri araştırmalarında örgütsel değerlere ilişkin toplam varyansın % 49'unun ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin iletişim becerileriyle açıklanabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular özellikle okul ortamında iletişim becerilerinin önemini göstermektedir.

Alan yazında doğrudan öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçen bir ölçeğin bulunmamasıyla birlikte mevcut diğer ölçekler ile karşılaştırıldığında geliştirilen "Öğretmen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirmede önemli bir araç olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 32-43.
- Aşkar, P. (1995). *Geleceğin okulları*. TED Ankara Koleji Vakfı Antalya Semineri Bildirileri (23-27 Ocak). Ankara.
- Aydın, B., Derelioğlu.Y., & Palut, B. (2001). *Sosyal Beceri (IKE) Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. 6. Ulusal PDR Kongresi, Ankara ODTÜ.
- Badea, L. & Pana, N. A. (2010). The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence. *Theoretical and Applied Economics*, 2 (543), 69-78.
- Baker, S. B., & Shaw, M. C. (1987). *Improving counseling through primary prevention*. Westerville: Merrill Publishing Company.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Amos uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitapevi.

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması

- Bıçakçı, İ. (2003). *İletişim ve halkla ilişkiler: Eleştirel bir yaklaşım*. MediaCat Kitapları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (1997). Öğretmenlik yeterlilik duygusu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, İstanbul, Ocak/Şubat*.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., & Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183.
- Cooper, B. (2002). Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Leeds Metropolitan University*.
- Debasish, S.S. & Das, B. (2009). *Business communication*. New Delhi: PHI Learning.
- Demirel, Ö. (1995). *Sınıf içi iletişim ve teknoloji*. Antalya Semineri Bildirileri, 23-27 Ocak.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, A. O., & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ersanlı, K. B. S., & Balcı, S. (1998). Developing a communication skill inventory: Its validity and reliability. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(2), 7-12.
- Fidan, M. & Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 317-334.
- George, J. M., & Jones, G. R. (1997). Organizational spontaneity in context. *Human performance*, 10(2), 153-170.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1995). *Introduction to counseling and guidance* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Gordon, T. (1998). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (çev. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2001). *İletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Eğitim Akademisi Yayınları.
- Gürüz, D., & Eğinli, A. T. (2008). *Kişilerarası iletişim: bilgiler-etkiler-engeller*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(3), 307-316.
- Karagöz, Y. & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.

- Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, Ç., Er, T., Öksüzoğlu, A.F., Özdemir, İ.E, Korkmaz, A., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leonardi, P. M., & Barley, W. C. (2011). Materiality as Organizational Communication: Technology, Intention, and Delegation in the Production of Meaning. In T. Kuhn (Ed.), *Matters of Communication: Political, Cultural, and Technological Challenges to Communication Theorizing* (pp. 101-122). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Mckay, M., Davis, M., & Fanning, P. (2012). *İletişim becerileri (Çeviren: Özgür Gelbal)*. Ankara: HYB Basım Yayım.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Owen, F. K., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Özgülven, İ, E. (1994). *Uygulanan ders geçme ve kredi sistemine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri*. Ankara: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23..
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142.
- Pollard, A. (2006). *Reflective teaching (Second Edition)*. London, New York : Continuum.
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin tarihsel temelleri. Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya*.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye*.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and instruction*, 11(2), 87-111.
- Topluer, A. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri ile örgütsel çatışma düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya*.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human communication research*, 3(3), 195-213.
- Yılmaz, M. K., Tutar, H. (2003). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zillioğlu, M. (1993). *İletişim nedir?*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Humans as social beings are continually in interaction with their environments. It is necessary for individuals to acquire effective speaking and listening skills in order to better express themselves in their environments and better understand and comment on things told by others. Acquiring these skills becomes more important for professions, such as teaching, in which it is necessary to be in continuous interaction with students. These skills are called "communication skills".

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması

Teachers' levels of using their knowledge and skills determine the effectiveness of education. Teachers having high-level communication skills may present their knowledge and skills effectively in learning environments. It is necessary for teachers to improve themselves in order to perform educational activities effectively in this regard. In addition, for teachers who continually interact with their environments, being able to express themselves and better understand what is told will increase the effectiveness of education.

Since there are not any scales directly measuring communication skills of teachers in the related literature, developing a “teachers' communication skills assessment scale” was purposed in this research. Determining the levels of communication skills of teachers by means of this scale and trying to improve their weaknesses are crucial in providing teachers with better communication skills.

Method

The research population consisted of students who were studying in primary and secondary education institutions in the center of Konya in 2016-2017 academic year. In this research, applying the scale to a total of 300 students who were selected using random sampling method was planned. 259 of the scales which returned after they were examined were found suitable for the analysis.

Among the students who participated in the research, 54,4% of them were male(n=141), 45,6% of them were female(n=118). Besides, 25,5% of the participants were studying in grade 5(n=66) , 24,7% of them were studying in grade 6(n=64), 21,6% of them were studying in grade 7(n=56), 5% of them were studying in grade 8(n=13), 11,6% of them were studying in grade 9(n=30), 6,2% of them were studying in grade 10(n=16) and 5,4% of them were studying in grade 11(n=14). In the scale which was answered by the students, they were asked to evaluate their teachers teaching the previous lesson. In its initial state, the scale included 73 items.

The initial state of the scale which consisted of 73 items was applied to 259 students and its final state was formed by doing necessary analyses on the obtained data set.

The obtained scale consists of a total of 20 items. 12 of these items include positive, 8 of them involve negative judgments. The items including negative judgments are reverse-scored. The scale has been formed in 5-point likert type. It has been formed as 5-Always, 1- Never. In the scale, the lowest score that could be got is 20, the highest score that could be obtained is 100.

In order to provide content validity of the scale, the experts were asked to give their opinions. The constructed item pool was sent to the experts and their opinions related to the questions were asked. Opinions of two experts from Turkish Language Education and one expert from Education Sciences, three experts in total, were asked. Taking the opinions of the experts into account, 3 questions were removed from the item pool and 2 questions were combined into one question, and the scale got its final state.

First of all, the exploratory factor analysis was done, and then the confirmatory factor analysis was conducted in order to determine the construct validity of the scale. Determining the capacity of the scale to measure the required feature was purposed thus.

Result and Discussion

In the research which has been conducted to develop a scale that will assess communications skills of teachers, the literature related to the communication skills of teachers was scanned at first, and then opinions of the experts were asked and the item pool was constructed. These items were applied to 259 students who were studying in primary and secondary education institutions in the centre of Konya. The students were asked to evaluate the communication skills of the teachers who taught the previous lesson. After conducting the required analyses, the constructed item pool has become a scale including 4 sub-dimensions and 20 items in total. These sub-dimensions are “empathy and helping skills”, “creating a communication environment”, “classroom management” and “barriers to communication”. 12 of the items include positive judgments, while 8 of them include negative judgments. The total Cronbach α value of the scale is .908. Cronbach α value of the sub-dimensions is .875 in the dimension of empathy and helping skills, .819 in the dimension of creating a communication environment, .734 in the dimension of classroom management and .736 in the dimension of barriers to communication.

In the analyses conducted on the scale, SPSS 21 program was used. According to the results of the analyses, KMO value was .922, Barlett Test was found meaningful, and depending on these results, it was concluded that our data set was suitable for the exploratory factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, a scale including 20 items and 4 sub-dimensions has been obtained.

Following the exploratory factor analysis, the obtained 4 sub-dimensioned structure was tested using the first-level confirmatory factor analysis. When the results of the first level CFA given in Figure 1 are taken into consideration, it is seen that chi square was found as 248.762, the degree of freedom was found as 164 ($p=.00$), chi square/degree of freedom was found as 1.517, goodness of fit index was found as GFI, 915, the comparative fit index was found as CFI .959, the adjusted fit index was found as AGFI .891, the root mean

square error of approximation was found as RMSEA .45 and the standardized root mean square residual was found as SRMR .45 . Afterwards the second-level factor analysis was conducted. According to the results of the second-level confirmatory factor analysis given in Figure 2, chi square was found as 284,858, the degree of freedom was found as 169 ($p=.00$), chi square/degree of freedom was 1.686, GFI was .902, CFI was .944, AGFI was .876, RMSEA was .52 and SRMR was .609 . When the results are examined in general, it has been concluded that goodness of fit is quite good and it is at an acceptable level, and therefore the scale is valid.

In order to see whether the scale is reliable or not, the values of Spearman Brown, Guttman Split-Half and Cronbach α were calculated. The split-half test reliability which was calculated by using Spearman Brown formula was .923 and the split-half test reliability calculated by using Guttman Split-Half technique was .847 . Cronbach α value was found as .908 for the whole scale. Depending on these results, it is seen that the value of split-half test reliability and the value of Cronbach α are considerably high. In the reliability analyses, a correlation ranging from .73 and .83 was obtained between the sub-dimensions and general total scores of the scale; Cronbach alpha value was found as .72 and test re-test reliability coefficient was found as .68. The benchmark reliability coefficient of the inventory was calculated as .70. Along with the fact that there are not any scales which directly measures communication skills of teachers in the literature, it is thought that "Teachers' Communication Skills Assessment Scale "will be a significant instrument to assess communication skills of teachers when it is compared with other current scales.



Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

*Emrah BOYLU**

*Pınar ÇAL***

Öz

Araştırmanın amacı, Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önceki Türkçe söz varlıklarını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesinde Türkçe öğrenmeye başlayacak olan 49'u kadın 41'i erkek olmak üzere toplam 90 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe kursuna gitmeden sosyal ortamda Türkçe öğrenen kadınların toplamda 4931, erkeklerin ise 3974 Türkçe kelime bilgisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ayırmaksızın bilinen toplam kelime sayısı ise 8905 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda Suriyeli gençlerin A1 seviyesinde Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesi kapsamında kendini ve ailesini tanıtabilecek, nereli olduğunu, adresini, telefon numarasını, ne zaman nerede doğduğunu söyleyebilecek, yerine ve zamanına göre temel kalıp ifadeleri kullanabilecek kapasitede kelime bilgisine sahip olduğu görüşüne varılmıştır. Bu araştırma, Suriyeli mültecilere Türkçe eğitimi verilirken hedef kitlenin özelliklerinin özellikle kelime dağarcığı yönünden ortaya konulması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli mülteciler, Türkçe öğretimi, söz varlığı

The Turkish Vocabulary Range of Syrian Refugees before They Start Turkish Courses

Abstract

The purpose of this research was to determine the Turkish vocabulary range of Syrian refugees before they started learning Turkish. The research study group consisted of 90 students - 49 female and 41 male - who were about to start learning Turkish at Istanbul Aydın University. In this study, convenience sampling which is one of the purposeful sampling methods was used. According to the findings of the study, before attending a Turkish course, of the participants who had learned Turkish through social encounters, the women had a vocabulary range of 4931 words and the men had a vocabulary range of 3974 words. The total vocabulary size of the group, disregarding male and female distinction, was considered to be 8905. Based upon this, it was inferred that in their current state those young Syrians had already possessed the vocabulary to introduce themselves and their families, talk about where they were from, their addresses, phone numbers, when and where they were born, and also had the vocabulary range to use some basic phrases in the right place and at the right time at the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages. This

* Öğr. Gör. İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, emrahboylu@aydin.edu.tr

** Okt. İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın TÖMER, pinarc@aydin.edu.tr

research is important in terms of determining the characteristics of the target group, especially, in terms of vocabulary while Turkish education is given to Syrian refugees.

Keywords: Syrian refugees, Turkish education, vocabulary

Giriş

Dil öğretim sürecinde dil öğrenenlerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri sahip oldukları söz varlığı ile doğru orantılıdır. Bu kapsamda dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri de dil öğrenenlerin söz varlığını geliştirmek ve buna bağlı olarak da hedef dili doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilmektir. Bu çerçevede söz varlığı, TDK'da "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" olarak açıklanmıştır (TDK, 2017). Bu tanım doğrultusunda söz varlığı, bir dilin yüzyıllar boyunca biriktirdiği anlam yüklü seslerden oluşan bir hazine olarak açıklanabilir. Bu tanımlardan hareketle söz varlığı ile dil ilişkisinin ne denli kuvvetli olduğu anlaşılmaktadır. Öyleki Aksan söz varlığının, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta olduğunu, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, sözdizimi ve anlam değişikliklerini yansıttığını, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini gösterdiğini belirtir (Aksan, 2006: 11). Bu nedenle söz varlığı, hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu doğrultuda Aksan (2000:20) okumaya yeni başlayan ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dil ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerektiğini vurgular. Buna ek olarak Barın (2003: 311) da yabancı dil öğretiminde temel söz varlığını belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerektiğinin altını çizer. Bu görüşlerden hareketle hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde söz varlığının bilinmesinin dil öğretiminin en önemli hususlarından biri olduğu söylenebilir. Fakat ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığı ile ilgili (Kurudayıoğlu, 2005; Karadağ, 2005; Cesur, 2005; Çıplak, 2005; Tüysüz, 2007; Karahan, 2007; Pilav 20008; Serarşlan, 2010; İpek Eğilmez, 2010; Tülü, 2012; Ceylan, 2013; Uluçay ve Börekçi, 2015; Demirci ve Baş, 2016; Takıl, 2016; Dağ, 2017) birçok çalışma yapılmışken yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin söz varlıkları ile ilgili çalışma sayısının çok az olduğu, yapılan çalışmaların genel olarak ders kitaplarındaki söz varlığını tespit etmek veya karşılaştırmak, (Şimşek, 2015; Açık 2013; Arşlan 2014; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Çelik, 2014; Göçen ve Okur, 2016; Aşık, 2007) amacıyla yapıldığı görülmektedir. Bu bilgiler çerçevesinde yabancılara Türkçe öğretiminde temel, orta ve yüksek seviyede söz varlığının tam olarak belirlenemediği söylenebilir. Yabancılara Türkçe

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

öğretiminde söz varlığı ile ilgili çalışmalara bakıldığında Çelik (2014) yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Almanca ve yabancı dil olarak Türkçe için hazırlanmış ders kitaplarının A1 ve A2 seviyesinde kullanılan söz varlığı arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Yabancı dil olarak Almanca öğretimi için Goethe Enstitüsünde kullanılan Netzwerk Serisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için Yunus Emre Enstitüsünde kullanılan Hitit Serisi seçilen araştırmada, ders kitaplarında seçilen kitaplar benzerlik göstermiş ise de kullanılan kelimeler ve sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Göçen ve Okur (2016) ise Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları setlerini incelemişlerdir. İncelenen setler sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kelime sıklıklarının ve yaygınlıklarının kitaplar arasında ortak olmadığı tespit edilmiştir. Arslan (2014) çalışmasında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti'ni kullanarak yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığını deyimler, atasözleri, ikilemeler, ünlemler, ilişki sözleri ve özel isimleri temel alarak değerlendirmiştir. Araştırmada kelime sıklığı ve söz varlığı açısından set içinde en kapsamlı olan kitap "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 2" olarak tespit edilmiştir. İncelenen tüm setin söz varlığı unsurları açısından deyimler haricinde zengin olmadığı saptanmıştır. Göçen (2016) doktora çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan sözcüklerin yaygınlığını ve dil seviyelerine dağılımını A1 seviyesinin başından C1 seviyesinin sonuna kadar Türkçe öğrenen 25 öğrenci ile incelemiştir. Bu bakımdan ilgili çalışma alanda bu yönüyle oldukça önemlidir. Araştırmada, hangi söz varlığı öğelerinin, hangi seviyede, ne kadar öğretileceği konusunda yabancılar için Türkçe ders kitaplarında ortak bir kabulün olmadığı, ders kitaplarında kullanılan söz varlığı öğelerinin A1 seviyesinden C1 seviyesi ders kitabına doğru dağılımında yalnızca bir dil öğretim setinde düzenli bir ilerleme olduğu, sadece bir Türkçe öğretim setiyle öğretimin sonunda sunulan toplam söz varlığı öğesinin sayısının, Türkçe öğretim setleri arasında farklılık gösterdiği bulunmuştur. İlgili araştırmalar ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı çalışmalarının yapılmasının elzem olduğu görülmektedir.

Demokrasi ve reform hareketleri istemiyle Mart 2011'de Suriye'de baş gösteren kargaşa yerini savaşa bırakmış ve Suriye'den Türkiye'ye göçler başlamıştır. Bu kapsamda Türkiye'de 2011'den bu yana barınan mülteci sayısı 3.079.914 olarak tespit edilmiştir. Bu nüfusun %53.2'sini Suriyeli erkekler, %48.8'ini Suriyeli kadınlar oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki 5 ila 17 yaş aralığındaki çocuk nüfus ise %31'dir. (UNHCR, 2017). İlgili rakamlar dikkate alındığında 5 ila 17 yaş aralığında olup Türkiye'de yaşayan yaklaşık 1 Milyon Suriyeli mültecinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere bu kitle de doğal olarak eklenmiştir. Fakat bu kitlenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen diğer kitlelere göre farklılıkları bulunmaktadır. Bu bağlamda en büyük farklılık ise ilgili mültecilerin belirli bir süreden beri (3-6-9 ay veya 1-3-5 yıl) Türkiye'de yaşamalarıdır. Bu nedenle ilgili öğrenciler herhangi

bir kursa gitmeden zamanla Türkçe öğrenebilmektelerdir. İlgili hedef kitle ile yurt dışından Türkiye'ye gelip TÖMER'lerde Türkçe öğreneceklerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önceki söz varlıklarının aynı olduğu söylenemez. Bu gerekçe bağlamında ele alınan bu çalışmanın amacı; Türkiye'de yaşadıkları sürede herhangi bir Türkçe eğitim almamış Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önceki Türkçe söz varlıklarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şöyledir:

Suriyeli mültecilerin;

1. Türkçe söz varlığı durumları ne düzeydedir?
2. Cinsiyetlerine göre bilinen kategorileşmiş söz varlığı durumları ne düzeydedir?
3. Türkiye'de yaşadıkları yıllara göre söz varlığı durumları ne düzeydedir?
4. Bildikleri tekrarsız kelime sayıları ne düzeydedir?
5. En çok tekrar ettiği kelimeler nelerdir?
6. Söz varlığı durumlarının temalara göre dağılımı nasıldır?
7. Kalıp sözlere yönelik söz varlığı ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlgili alan yazına bakıldığında söz varlığı çalışmaları Baş (2011) tarafından genel amaçla yapılan söz varlığı araştırmaları, özel amaçla yapılan söz varlığı araştırmaları ve diğer söz varlığı araştırmaları olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bu doğrultuda Keklik (2016) de eğitimle ilgili söz varlığı çalışmalarını, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığını araştıran çalışmalar, öğrencilerin konuşma diliyle ilgili söz varlığını araştıran çalışmalar ve yazılı belgelerle (okuma kitapları, ders kitapları, dergiler vb.) ilgili söz varlığı çalışmaları olmak üzere üçe ayırır. Bu bilgiler çerçevesinde ilgili çalışma da "yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığını araştıran çalışma" olarak düşünülmüş fakat ilgili öğrenciler herhangi bir Türkçe eğitim almadıkları için kendilerine verilen konu hakkında herhangi bir yazı yazamamışlardır. Bu kapsamda öğrencilerden Türkiye'de buldukları süre içinde öğrendikleri kelimeleri (akıllarına gelen her kelimeyi) yazmaları istenmiştir ve veriler bu şekilde toplanmıştır. Veriler analiz edilirken ilgili literatürde kelime kavramında bir ortaklık olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda Kurudayıoğlu ve Karadağ, (2005:305) Türkçe kelime hazinesi araştırmalarında kelime sınırları ile ilgili herhangi bir standardın olmadığını ve bu nedenle uygun görülen kelime tanımına göre kelime sınırlarının belirlendiğini belirtir. Bu nedenle Karadağ (2005), Kurudayıoğlu (2005), Baş (2006), Pilav (2008) ve İpek Eğilmez (2010)'in doktora çalışmalarında ayrı yazılan birleşik kelimeleri, özel isimleri, sayıları, tarihleri kelime kabul ettikleri için bu araştırmada da aynı yöntem esas alınmıştır.

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

Bu araştırma durum çalışması ile desenlenmiş bir nitel araştırmadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Veriler içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013: 259). Bu çalışmada da Suriyeli genç kadın ve erkeklerin Türkiye'ye geldikten sonra herhangi bir Türkçe kursuna gitmeden sadece yaşayarak öğrendikleri Türkçe kelimelerin neler olduğu saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

İstanbul Aydın Üniversitesi ve Uluslararası Mavi Hilal İnsani Yardım ve Kalkınma Vakfı iş birliği çerçevesinde Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli gençler için Türkçe kursları açılmıştır. Bu kursa başvuran 275 öğrenciye seviye belirleme sınavı yapılmış ve ilgili öğrencilerin 90'ı sınavdan 20 puanın altında not alarak A1 seviyesinde Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Bu kapsamda ilgili 90 öğrencinin söz varlığını tespit etmek üzere öğrencilere önce A1 seviyesinde 2 basit konu verilmiş ve öğrencilerden bu konuyla ilgili yazı yazmaları istenmiştir. Fakat ilgili öğrenciler verilen konularda 2-3 satırı geçen yazı yazamadıkları için bu yöntemden vazgeçilmiş ve öğrencilerden sadece bildikleri Türkçe kelimeleri kâğıda yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın verileri öğrencilerin bildikleri Türkçe kelimelerden oluşmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi'nde Türkçe öğrenmeye başlayacak olan 49 kadın 41 erkek A1 düzeyi Suriyeli genç kadın ve erkekler oluşturmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Suriyeli Genç Kadınların Türkiye'de Yaşadıkları Yıl ve Katılım Sayıları

Cinsiyet	Türkiye'de Yaşama Yılı	Katılımcı Sayısı
Kadın	1'den az	6
	1 yıl	4
	2 yıl	18
	3 yıl	9
	4 yıl	8
	5 yıl	4

	6 yıl	-
Toplam		49

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan kadınları 6'sı bir yıldan az, 4'ü bir yıl, 18'i iki yıl, 9'u üç yıl, 8'i dört yıl, 4'ü ise yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır. Türkiye'de yaşayan kadın katılımcı sayısı toplam 49 olarak tespit edilmiştir. Kadınlarda 6 yıl Türkiye' de yaşayan katılımcı sayısı hiç yokken en çok 2 yıl (18) yaşayan sayısı dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Suriyeli Genç Erkeklerin Türkiye'de Yaşadıkları Yıl ve Katılım Sayıları

Cinsiyet	Türkiye'de Yaşama Yılı	Katılımcı Sayısı
Erkek	1'den az	3
	1 yıl	10
	2 yıl	17
	3 yıl	3
	4 yıl	5
	5 yıl	2
	6 yıl	1
Toplam		41

Araştırmaya katılan genç erkeklerden 3 kişi bir yıldan az, 10 kişi bir yıl, 17 kişi iki yıl, 3 kişi üç yıl, 5 kişi dört yıl, 2 kişi beş yıl ve 1 kişi altı yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadır. Türkiye'de yaşayan erkek katılımcı sayısı ise toplam 41 olarak tespit edilmiştir. Erkek katılımcılarda en çok katılım 1 yıl (10) ve 2 yıl (17) olarak ortaya çıkmıştır. Bu bilgilerden hareketle ilgili hem kadın hem erkek öğrencilerin ortalama 3-4 yıldır Türkiye'de yaşadıkları fakat buna rağmen Türkçe öğrenemedikleri dikkate alınması gereken bir konudur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde alt problemlere ait bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulguları aşağıdaki gibidir:

Suriyeli Mültecilerin;

“Türkçe söz varlığı durumları ne düzeydedir?” Sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

Türkiye’de yaşayan Suriyeli gençlerin Türkçe kursuna gitmeden yaşayarak öğrendikleri kelimelerin analizi bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 3. Suriyeli Genç Kadın ve Erkeklerin Bildikleri Toplam Kelime Sayısına İlişkin Veriler

Cinsiyet	Katılımcı sayısı	Kelime	Ortalama Kelime Sayısı
Kadın	49	4931	100
Erkek	41	3974	96
Toplam	90	8905	196

Tablo 3’e bakıldığında Türkçe kursuna gitmeden sosyal ortamda Türkçe öğrenen kadınların toplamda 4931 kelime bildiği, genç erkeklerin ise 3974 Türkçe kelime bilgisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ayırmaksızın bilinen toplam kelime sayısı ise 8905 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda kadınlar ortalama 100 kelime bilmekte iken erkeklerde bu sayı 96’dır. Verilerden hareketle kadın ve erkek öğrencilerin bildikleri ortalama kelime sayısının hemen hemen aynı olduğu söylenebilir.

“Cinsiyetlerine göre bilinen kategorileşmiş söz varlığı durumları ne düzeydedir?” Sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Aşağıdaki tabloda kız ve erkek öğrencilerin bildikleri kelimeler tekrarları göz ardı edilerek toplam olarak alınmış ve kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 4. Cinsiyetlerine Göre Bilinen Kategorileşmiş Söz Varlığı Durumlarına İlişkin Veriler

Cinsiyet	İsim	Fiil	Sıfat	Zamir	Zarf	Kalıp İfadeler	Toplam
Kadın	3873	426	350	81	74	127	4931
Erkek	3235	263	193	75	90	118	3974
Toplam	7108	689	543	156	164	245	8905

Yukarıdaki tabloya göre Suriyeli genç kadın ve erkeklerin tekrar eden kelimelerle beraber 8905 kelime bildikleri tespit edilmiştir. Kadın katılımcılar toplamda 4931 kelime bilirken erkek katılımcıların kelime sayısı 3974 olarak analiz edilmiştir. Gençlerin Türkçe 7108 isim, 689 fiil, 543 sıfat, 156 zamir ve 245 kalıp ifade bilgisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda kadın katılımcıların bildikleri kelimelerin 3873’ü isim 426’sı fiil, 350’si sıfat, 81’i zamir, 74’ü zarf ve 127’si kalıp ifade iken erkeklerin

bildiği kelimelerin 3235'i isim, 263'ü fiil, 193'ü sıfat, 75'i zamir, 90'ı zarf ve 118'i kalıp sözdür. Bu bulgulardan hareketle ilgili öğrencilerin özellikle A1 seviyesinde öğretilen kelime bilgisine sahip oldukları söylenebilir.

“Türkiye’de yaşadıkları yıllara göre söz varlığı durumları ne düzeydedir?” Sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Suriyeli gençlerin Türkiye’de yaşadıkları yıllar temel alındığında bilinen kelime sayıları aşağıdaki tabloyu oluşturmuştur.

Tablo 5. Suriyeli Genç Kadın ve Erkeklerin Türkiye’de Yaşadıkları Yıllara Göre Kelime Dağılımı

Cinsiyet	Yıl	Katılımcı Sayısı	Kelime Sayısı	Toplam
Kadın	1'den az	6	397	4931
	1 yıl	4	611	
	2 yıl	18	1885	
	3 yıl	9	1177	
	4 yıl	8	475	
	5 yıl	4	386	
	6 yıl	-	-	
Erkek	1'den az	3	192	3974
	1 yıl	10	887	
	2 yıl	17	1616	
	3 yıl	3	173	
	4 yıl	5	824	
	5 yıl	2	148	
	6 yıl	1	134	
Toplam		90	8905	8905

Tablo analiz edildiğinde Türkiye’de 1 yıldan az yaşayan gençlerin 589 kelime (K/6 – E/3), 1 yıl yaşayan gençlerin 1498 kelime (K/4-E/10), 2 yıl yaşayan gençlerin 3501 kelime (K/18-E/17), 3 yıl yaşayan gençlerin 1350 kelime (K/9-E/3), 4 yıl yaşayan gençlerin 1299 kelime (K/8-E/5), 5 yıl yaşayan gençlerin 534 kelime (K/4-E/2) ve 6 yıl yaşayan gençlerin ise 134 (E/1) kelime bildikleri ortaya çıkmıştır.

“Bildikleri tekrarsız kelime sayısı ne düzeydedir?” Sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Suriyeli genç kadın ve erkeklerin tekrarsız kelime bilgileri tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Suriyeli Genç Kadın ve Erkeklerin Tekrarsız Kelime Sayıları

Cinsiyet	İsim	Fiil	Sıfat	Zamir	Zarf	Kalıp İfadeler	Toplam
----------	------	------	-------	-------	------	----------------	--------

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

Kadın	623	127	85	16	24	33	908
Erkek	579	100	56	14	31	37	817
Toplam	1202	327	141	30	55	70	1825

Tablo incelendiğinde tekrarsız kelime sayılarının toplam 1825 olduğu görülmektedir. Burada esas amaç Suriyeli gençlerin kaç çeşit kelime bildiklerini ortaya çıkarmaktır. Genç kadınlar toplamda 908 farklı kelime bilgisine sahipken genç erkekler toplamda 817 farklı kelime bilgisine sahiptir. Kadın katılımcıların daha çok kelime bildiği dikkat çekmektedir. Fakat kadın katılımcı sayısı erkek katılımcı sayısına oranla daha yüksektir.

“En çok tekrar ettiği kelimeler nelerdir?” Sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 7. Suriyeli Genç Kadın ve Erkekler Tarafından En Çok Tekrar Edilen Kelimeler

	Kadın	Tekrar Sayısı	Erkek	Tekrar Sayısı
En çok Tekrar Edilen kelimeler	Saat	42	Kitap	35
	Kalem	40	Defter	34
	Kitap	38	Kalem	32
	Masa	37	Saat	31
	Tahta	37	Tahta	31
	Araba	35	Araba	30
	Çanta	35	Çanta	30
	Öğretmen	35	Masa	30
	Okul	33	Öğrenci	30
	Öğrenci	32	Okul	29

Suriyeli genç kadınların en çok tekrar ettikleri kelimelerin sırasıyla saat (42), kalem (40), kitap (38), masa (37), tahta (37), araba (35), çanta (35), öğretmen (35), okul (33) ve öğrenci (32) olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin en çok tekrar ettiği kelimelerin ise sırasıyla kitap (35), defter (34), kalem (32), saat (31), tahta (31), araba (30), çanta (30), masa (30), öğrenci (30) ve okul (29) olduğu ortaya çıkmıştır. Hem erkeklerin hem de kadınların en çok kullandığı ortak kelimeler arasında masa, tahta, kalem, araba, çanta,

kitap, saat, okul ve öğrenci kelimelerinin varlığı ilgili katılımcıların genel olarak okul araç ve gereçlerini bilmeleri okul çağında olmaları nedeni ile dikkat çekmektedir.

“Söz varlığı durumlarının temalara göre dağılımı nasıldır?” Sorusuna ilişkin kategori şeklinde sınıflandırılmış kelimeler ve bu kelimelerin sayılarına yer veren bulgular aşağıdaki gibidir:

Eğitim kategorisine ait kelimeler tablo aracılığı ile gösterilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Kategorisine ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Kitap	38	35	73
Kalem	40	32	72
Tahta	37	31	68
Masa	37	30	67
Çanta	35	30	65
Öğrenci	32	30	62
Okul	33	29	62
Öğretmen	35	24	59
Silgi	30	28	58
Sandalye	29	27	56
Bilgisayar	18	22	40
Üniversite	13	22	35
Defter	-	34	34
Ders	-	21	21
Cetvel	17	-	17
Hoca	6	10	16
Ödev	9	5	14
Sınav	7	6	13
Sözlük	7	3	10
Teneffüs	6	2	8
Sıra	6	-	6
Pergel	3	1	4
Lise	1	2	3
Kütüphane	-	2	2
Kırtasiye	-	2	2
Fakülte	-	1	1

Eğitim kategorisine ait kelimelerin sınıflandırılmasında katılımcılar arasında en çok tekrar eden ilk beş kelimenin kitap (73), kalem (72), tahta (68), masa (67) ve çanta (65) olduğu tespit edilirken; en az tekrar eden son beş kelimenin ise pergel (4), lise (3) kütüphane (2), kırtasiye (2) ve fakülte (1) olduğu ortaya çıkmıştır. Toplamda 90 katılımcıdan 73'ünün kitap kelimesini tekrar etmesinin büyük bir oran olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum ise ilgili çalışma grubun öğrencilerden oluşmasına bağlanabilir.

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

Tablo 9. Aile Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelime	Kadın	Erkek	Toplam
Anne	33	23	56
Baba	32	21	53
Kardeş	17	14	31
Çocuk	9	9	18
Bebek	18	-	18
Ağabey	6	6	12
Amca	8	4	12
Teyze	7	5	12
Abla	10	-	10
Dede	5	5	10
Hala	6	4	10
Dayı	4	5	9
Eş	5	1	6
Babaanne	4	-	4
Anneanne	3	-	3
Oğul	1	2	3
Akraba	2	-	2
Büyükanne	-	1	1
Koca	1	-	1
Nine	1	-	1

Aile kategorisinde katılımcıların en çok bildiği kelimeler arasında anne (56), baba (53), kardeş (31), çocuk (18), ağabey (12), amca (12) ve teyzenin (12) olduğu görülmüştür. Suriyeli genç kadınlar büyükanne (1) kelimesini hiç kullanmazken erkekler de bebek (18), abla (10), babaanne (4), anneanne (3), koca (1) ve nine (1) kelimelerini hiç kullanmamışlardır.

Tablo 10. Meslek Kategorisine Ait Bilinen Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Öğretmen	35	24	59
Doktor	25	15	40
Polis	11	11	22
Hoca	6	10	16
Mühendis	16	-	16
Hemşire	10	4	14
Kasap	7	2	9
Bakkal	-	6	6
Sekreter	4	2	6
Avukat	5	-	5
Ev hanımı	2	3	5
Müdür	2	3	5
Şarkıcı	5	-	5
Futbolcu	-	4	4

Güvenlik	1	3	4
Jandarma	4	-	4
Kuaför	2	1	3
Asker	1	1	2
Emekli	1	1	2

Mesleklere ait tablo incelendiğinde katılımcıların en çok tekrar ettiği kelimelerin arasında öğretmen (59), doktor (40), polis (22), hoca (16), mühendis (16) ve hemşire (14) olduğu tespit edilmiştir. Emekli (2) ve asker (2) kelimeleri bir kadın ve bir erkek katılımcı tarafından bilinerek listenin son sırasında yer almıştır. Erkek katılımcılar mühendis (16), avukat (5) ve şarkıcı (5) kelimelerini hiç kullanmazken kadın katılımcılar de bakkal (6) ve futbolcu (4) kelimelerini hiç kullanmamıştır.

Tablo 11. Renk Kategorisine Ait Bilinen Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Mavi	21	15	36
Kırmızı	20	14	34
Siyah	12	13	26
Beyaz	18	7	25
Yeşil	14	7	21
Pembe	10	2	12
Mor	5	5	10
Sarı	6	-	6
Gri	2	-	2
Turuncu	1	1	2
Bordo	-	1	1
Kahverengi	-	1	1

Suriyeli gençlerin en çok tekrar ettikleri kelimeler arasında mavi (36), kırmızı (34), siyah (26), beyaz (25) ve yeşil (21) olduğu ortaya çıkmıştır. En az kullanılan renk bir erkek ve bir kadın katılımcıyla turuncu (2) olmuştur. Erkek katılımcıların kadın katılımcılar dışında kahverengi (1) ve bordo (1) renklerini bildikleri, kadın katılımcıların ise sarı (6) ve gri (2) renklerini bildikleri tespit edilmiştir.

Tablo 12. Meyve Kategorisine Ait Bilinen Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
-----------	-------	-------	--------

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

Elma	28	22	50
Limon	19	23	42
Üzüm	13	11	24
Karpuz	17	5	22
Nar	11	7	18
Domates	9	7	16
Muz	9	6	15
Çilek	11	-	11
Zeytin	8	3	11
Salatalık	4	6	10
Portakal	-	6	6
Şeftali	4	1	5
İncir	1	3	4
Kiraz	4	-	4
Armut	1	1	2

Meyveler kategorisinde en çok tekrar edilen kelimeler elma (50), limon (42), üzüm (24), karpuz (22) ve nar (18) olarak saptanmıştır. Kiraz ve incir dört kez tekrar edilirken armut (2) bir kadın bir erkek katılımcı tarafından birer kez tekrar edilmiştir. Erkek katılımcıların çilek (11) ve kirazı (4) bilmedikleri ortaya çıkarken kadın katılımcıların da portakalı (6) bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 13. İnsan Vücudu Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayılar

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Göz	37	28	65
Saç	25	21	46
Diş	17	11	27
El	13	15	25
Burun	12	10	22
Ayak	11	8	19
Parmak	10	8	18
Dil	7	9	16
Kulak	10	5	15
Kaş	11	3	14
Ağız	4	6	10
Tırnak	8	2	10
Baş	4	4	8
Yanak	5	-	5
Çene	4	-	4
Bilek	1	2	3
Boğaz	3	-	3
Dirsek	2	1	3

Göğüs	1	2	3
Kol	3	-	3

Tablo 13 incelendiğinde Suriyeli genç kadın ve erkeklerin insan vücuduyla ilgili en çok bildikleri kelimeler arasında göz (65), saç (46), diş (27), el (25) ve burun (22) olduğu saptanmıştır. Bilek, boğaz, dirsek, göğüs ve kol kelimeleri sadece 3 kez tekrar ederek listenin en sonunda yer almıştır. Kadın katılımcılar erkek katılımcılardan farklı olarak yanak (5), çene (4), boğaz (3) ve kol (3) kelimelerini bilirken erkek katılımcıların kadınlar dışında bir kelime bilmedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 24. *Hayvan Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları*

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Köpek	32	17	49
İnek	19	21	40
Kedi	26	9	35
Fare	16	13	29
Fil	16	11	27
Balık	17	9	26
Civciv	13	9	22
Tavuk	11	10	21
Ördek	8	9	17
Aslan	4	8	12
Eşek	3	9	12
Maymun	6	4	10
At	5	4	9
Zürafa	9	-	9
Ayı	2	4	6
Tavşan	5	-	5
Yılan	3	2	5
Böcek	-	1	1
Deve	1	-	1
Horoz	-	1	1
Kurt	-	1	1

Hayvan kategorisine ait Suriyeli gençlerin en çok kullandığı kelimeler arasında köpek (49), inek (40), kedi (35), fare (29) ve filin (27) olduğu tespit edilmiştir. Üç kadın ve iki erkek tarafından yazılan yılan en az kullanılan kelime olarak görülmüştür. Erkeklerin kullanıp kadın katılımcıların kullanmadığı kelimeler arasında horoz (1), böcek (1) ve kurt (1) yerini alırken erkek katılımcıların ise zürafa (9), tavşan (5) ve deve (1) kelimelerini kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

Tablo 35. Sayılar Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
İki	13	10	23
Yüz	8	15	23
Bir	12	10	22
Dört	11	9	20
Üç	9	9	18
Beş	9	8	17
On	8	9	17
Altı	6	6	12
Yedi	5	7	12
Sekiz	6	5	11
Dokuz	5	5	10
Otuz	4	4	8
Elli	4	3	7
Doksan	4	3	7
Kırk	4	3	7
Seksen	4	3	7
Yirmi	4	3	7
Altmış	4	2	6
Yetmiş	4	2	6

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların en sık tekrar ettikleri sayıların iki (23), yüz (23), bir (22), dört (20) ve üç (18) olduğu ortaya çıkmıştır. En az tekrar eden sayılar ise altmış (6) ve yetmiş (6) olarak görülmektedir. Tablodan hareketle Suriyeli genç kadın ve erkeklerin Türkçede ana hatlarıyla sayıları bildiği saptanmıştır.

Tablo 46. Toplu Taşıma Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Otobüs	25	19	34
Uçak	20	11	31
Metrobüs	6	7	13
Gemi	6	5	11
Metro	5	5	10
Vapur	1	5	6
Durak	1	4	5
Tren	4	1	5
Tramvay	-	4	4
İstasyon	2	1	3
Taksi	1	1	2

Toplu taşıma kategorisine ait kelimeler arasında en sık tekrar edenlerin otobüs (34), uçak (31), metrobüs (13), gemi (11) ve metro (10) olduğu ortaya çıkmıştır. En az tekrar eden kelime ise bir erkek katılımcı ve bir kadın katılımcıyla taksi (2) olmuştur. Erkek katılımcılar tramvay (4) kelimesini de öğrenmişlerdir.

Tablo 57. *Din Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları*

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Cami	16	14	30
Bayram	8	6	14
Namaz	3	4	7
Abdest	2	-	2
Mescid	1	1	2
Oruç	2	-	2
Peygamber	-	1	1
Ramazan	1	-	1

Suriyeli gençlerin din ile ilgili kullandıkları kelimeler arasında en sık tekrar edilen cami (30) ve bayram (14) olarak tespit edilmiştir. Mescid (2) kelimesinin bir kadın ve bir erkek katılımcının kullanımıyla en az tekrar edilen kelime olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek katılımcılar abdest (2) ve oruç (2) kelimelerini kullanmazken kadın katılımcılar da peygamber (1) kelimesini kullanmadıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 68. *Günler ve Mevsimler Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları*

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Pazar	18	10	28
Cuma	15	8	23
Pazartesi	13	8	21
Cumartesi	9	7	16
Salı	10	5	15
Çarşamba	9	6	14
Perşembe	9	5	14
Yaz	7	7	14
Kış	8	5	13
Sonbahar	6	4	10
İlkbahar	4	4	8

Tablo 18 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok tekrar eden kelimelerin pazar (28), cuma (23), pazartesi (21), cumartesi (16) ve salı (15) olduğu analiz edilmiştir. İlkbahar mevsimine ait olan

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

kelime ise dört kadın katılımcı ve dört erkek katılımcı tarafından tekrar edilerek listenin en son sırasında yer almıştır.

Tablo 79. Fiil Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Gel-	22	12	34
Yaz-	15	10	25
Ye-	12	12	24
Git-	22	-	22
Al-	12	9	21
Sev-	13	8	21
Oku-	13	4	17
Ver-	11	6	17
Yap-	9	8	17
Otur-	10	6	16
Koş-	9	6	15
Aç-	7	7	14
Bil-	7	7	14
Konuş-	9	5	14
Çalış-	7	5	12
İste-	7	5	12
Bak-	7	4	11
Kal-	6	5	11
Dinle-	7	3	10
Gör-	7	3	10
İç-	6	4	10
Uyu-	5	3	8
Bekle-	6	-	6
Özle-	6	-	6
Öl-	-	5	5
Yat-	5	-	5
Yüz-	5	-	5
Kapat-	-	4	4
Geç-	-	3	3
Sil-	-	3	3
Sus-	3	-	3

Fiillere ait kategori incelendiğinde katılımcılar arasında en fazla tekrar edilen kelimelerin gelmek (34), yazmak (25), yemek (24), gitmek (22), almak (21) ve sevmek (21) olduğu ortaya çıkmıştır. Beş kadın katılımcının ve üç erkek katılımcının tekrarlarıyla da uyumak (8) fiilinin en az tekrar eden ortak fiil olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek katılımcılar gitmek (22), beklemek (6), özlemek (5), yüzmek (5), yatmak (5) ve susmak (5) fiillerini hiç kullanmazken kadın katılımcılar da ölmek (5), kapatmak (4), geçmek (3) ve silmek (3) fiillerini hiç kullanmamışlardır.

Tablo 20. Sıfat Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Güzel	17	15	32
Çok	17	11	28
İyi	11	9	20
Mutlu	10	7	17
Büyük	9	7	16
Az	9	6	15
Şişman	8	7	15
Uzun	8	7	15
Kötü	10	4	14
Kısa	7	6	13
Yakın	9	4	13
Küçük	6	6	12
Tatlı	8	4	12
Uzak	8	4	12
Yeni	6	5	11
Temiz	7	3	10
Zayıf	5	4	9
Zor	6	2	8
Çalışkan	5	2	7
Kolay	5	2	7
Kalabalık	6	-	6
İnce	5	-	5
Mutsuz	5	-	5
Güçlü	-	3	3
Korkak	-	3	3
Şanslı	-	1	1

Sıfat kategorisine ait tabloya bakıldığında katılımcıların en sık tekrar ettikleri kelimeler arasında güzel (32), çok (28), iyi (20), mutlu (17) ve büyük (16) kelimelerinin olduğu tespit edilmiştir. Beş kadın katılımcı ve iki erkek katılımcının tekrar sıklığıyla en az kullanılan kelimeler kolay (7) ve çalışkan (7)'dir. Erkek katılımcılar kadın katılımcılardan farklı olarak korkak (3), güçlü (3) ve şanslı (1) sıfatlarını kullanırken kadın katılımcılar ise kalabalık (6), ince (5) ve mutsuz (5) sıfatlarını kullanmışlardır.

Tablo 21. Zamir Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
-----------	-------	-------	--------

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

Ben	12	14	26
Sen	12	11	23
O	9	9	18
Biz	7	10	17
Onlar	9	7	16
Kim	8	6	14
Siz	9	5	14
Ne	8	4	12
Burası	1	2	3
Şurası	1	2	3

Suriyeli gençlerin ben (26), sen (23), o (18), biz (17) ve onlar (16) zamirlerini fazla tekrar ettikleri tespit edilmiştir. En az tekrar edilen zamirler ise burası (3) ve şurası (3) kelimeleri olmuştur.

Tablo 22. Zarf Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Akşam	13	9	22
Nerede	9	3	12
Sabah	6	6	12
Dün	5	6	11
Sonra	4	6	10
Yarın	4	6	10
Şimdi	2	7	9
Bugün	4	3	7
Burada	3	3	6
Neden	3	1	4
Nereye	3	1	4
Hiç	1	2	3
İçeri	1	2	3
Ne kadar	3	-	3
Şurada	1	2	3
Orada	2	1	3
Nasıl	-	2	2
Öğlen	1	1	2

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların en çok bildikleri kelimeler arasında akşam (22), nerede (12), sabah (12), dün (10) ve sonra (10) zarflarının olduğu tespit edilmiştir. En az tekrar edilen kelimeler arasında ise hiç (3), içeri (3), ne kadar (3), şurada (3), orada (3), nasıl (2) ve öğlen (2) kelimeleri yer almıştır. Erkek katılımcılar ne kadar (3) kelimesini hiç kullanmazken kadın katılımcıların da nasıl (2) kelimesini hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır

“Kalıp sözlere yönelik söz varlığı ne düzeydedir?” Sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 238. Kalıp İfadeler Kategorisine Ait Kelimeler ve Sayıları

Kelimeler	Kadın	Erkek	Toplam
Merhaba	12	15	27
Nasılsın	13	6	19
Evet	9	9	18
Güle güle	6	9	14
Hayır	7	7	14
Günaydın	9	3	12
İyi akşamlar	6	4	10
İyi günler	5	5	10
Hoş geldin	5	4	9
Nerelisin	8	1	9
Tamam	6	3	9
İyiyim	6	2	8
Hoşça kal	2	5	7
Memnun oldum	4	3	7
Hoş bulduk	4	2	6
Özür dilerim	3	3	6
İyi geceler	4	1	5
Sağ ol	-	5	5
Selam	2	3	5
Teşekkür ederim	1	2	3
Bol şanslar	1	2	3
Tebrikler	2	-	2

Suriyeli gençlerin Türkçedeki kalıp ifadeleri kullanma sıklıklarına bakıldığında en çok merhaba (27), nasılsın (19), evet (18), güle güle (14) ve hayır (14) ifadelerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ortak kullanım gösterdikleri kalıp ifadelerde en az kullanılanlar arasında teşekkür ederim (3) ve bol şanslar (3) tespit edilmiştir. Kadın katılımcılar erkek katılımcılardan farklı olarak tebrikler (2) ifadesini kullanırken erkek katılımcılar kadın katılımcılardan farklı olarak sağ ol (5) ifadesini kullanmışlardır. Yukarıdaki bulgulardan hareketle hem Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesi hem de bu alanda kullanılan ders kitapları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin A1 seviyesinde öğretilen kelimelerin çoğunu bildikleri söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

İlgili alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, Şimşek (2015) çalışmasında, yabancılara Türkçe öğreten ders kitaplarından Lale ve İstanbul'un A1 seviyesini temel alarak okuma metinlerinde kalıp sözleri değerlendirmiştir. Şimşek'e göre bir dilin öğretilmesinde önemli bir yer kaplayan kültür aktarımını iletme A1 seviyesinde sık sık kalıp sözlere yer vermekle sağlanmaktadır. Çalışmada karşılıklı konuşmalardan oluşan metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından zengin olduğu tespit edilmiştir. Açık (2013)

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

araştırmasında, Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğünden faydalanılarak temel seviyede öğrencilere öğretilebilecek kelimelere ve bu kelimelerin nasıl öğretilmesi gerektiği konusuna değinmiştir. Büyükkiz ve Hasırcı (2013) araştırmasında, sözcük öğretiminde en önemli hususlardan birinin temel söz varlığının belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Büyükkiz ve Hasırcı'ya göre söz varlığı belirlenirken kelimenin kullanım sıklığı, kullanılabilirliği, konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılık, hedef kitlenin ihtiyaçları ve dildeki değişimler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Aşık (2007) da yüksek lisans tezinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin hangi kelimeleri öğrenerek kelime öğretiminde başarı yakalayacaklarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda 304.479 kelime üzerinde kelime sıklığı çalışması yapılmış ve Türkçenin kelime sıklığını belirleyerek yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde öncelik verilmesi gereken kelimeler ortaya çıkarılmıştır. Son olarak Barın (2003) ise temel söz varlığını belirlemek için yalnızca yazılı kaynaklara bakmanın yeterli olmadığını belirterek Türklerin günlük hayatta kullandıkları kelime sıklıklarına da önem verilmesi gerektiğine değinmiştir. Ayrıca Barın sıklık araştırmalarının, dildeki değişimlere göre belirli aralıklarla yapılması ve Türkçenin öğretimi ile ilgili uygulamalarda dikkate alınarak belirlenmiş olan kelimelerin kullanılmasının şart olduğunu vurgulaması kelime sıklığının araştırılması bakımından bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada Türkiye' de yaşayan Suriyeli genç kadın ve erkeklerin herhangi bir Türkçe kursuna gitmeden yaşayarak öğrendikleri tekrarlı kelime sayısı kadınlarda 4931, erkeklerde 3974 olmak üzere toplam 8905 kelime olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın katılımcıların 3873 isime, 426 fiil, 350 sıfat, 81 zamir, 74 zarf ve 127 kalıp ifadeyi bildikleri sonucuna ulaşılırken erkek katılımcıların 3235 isim, 263 fiil, 193 sıfat, 75 zamir, 90 zarf ve 118 kalıp ifadeyi hafızalarına yerleştirdiklerine varılmıştır. Böylece toplam isim 7108, fiil 689, sıfat 543, zamir 156, zarf 164 ve kalıp ifadelerin 245 olduğu analiz edilmiştir. Suriyeli gençlerin Türkiye'de yaşama yıllarının dağılımı 1'den az olmak üzere 6 yıla kadar aralık göstermektedir. Araştırmaya katılan 90 kadın ve erkek katılımcının yıllara göre toplam kelime oranları şöyledir; 1 yıldan az 9 katılımcı 589 kelime, 1 yıl 14 katılımcı 1498 kelime, 2 yıl 35 katılımcı 3501 kelime, 3 yıl 12 katılımcı 1350 kelime, 4 yıl 13 katılımcı 1299 kelime, 5 yıl 6 katılımcı 534 kelime ve 6 yıl 1 katılımcı 134 kelimedir. Tekrarsız kelime sonuçlarına bakıldığında ise kadın katılımcıların toplam 908 çeşitli kelime bildiklerine ulaşılırken erkek katılımcıların 817 farklı kelime bildikleri ve cinsiyet ayırmaksızın toplam kelime sayısının da 1825 olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın ve erkek katılımcıların en çok tekrar ettikleri kelimelere bakıldığında kitap (75), kalem (72), saat (73), tahta (68), masa (67), araba (65), çanta (65), okul (62), öğrenci (62), öğretmen (35) ve defter (34) kelimelerine rastlanmıştır. Katılımcıların en sık tekrar ettikleri

kelimelerin eğitime ait kelimeler olması dikkat çekmektedir. Cinsiyet ayırmaksızın kategorilere göre en sık ve en az tekrar eden toplam kelime sayıları;

- Eğitim en çok, kitap (73), kalem (72), tahta (68), masa (67), çanta (65); en az pergel (4), lise (3) kütüphane (2), kırtasiye (2) ve fakülte (1),
- Aile en çok, anne (56), baba (53), kardeş (31), çocuk (18), ağabey (12), amca (12), teyze (12); en az oğul (3), akraba (2), büyükanne (1), koca (1), nine (1),
- Meslek en çok, öğretmen (59), doktor (40), polis (22), hoca (16), mühendis (16), hemşire (14); en az emekli (2), asker (2),
- Renk en çok, mavi (36), kırmızı (34), siyah (26), beyaz (25), yeşil (21); en az sarı (6) ve gri (2), kahverengi (1) ve bordo (1),
- Meyve en çok, elma (50), limon (42), üzüm (24), karpuz (22), nar (18); en az incir (4), kiraz (4), armut (2),
- İnsan vücudu en çok, göz (65), saç (46), diş (27), el (25), burun (22); en az çene (4), boğaz (3) ve kol (3),
- Hayvan en çok, köpek (49), inek (40), kedi (35), fare (29), fil (27); en az horoz (1), böcek (1), kurt (1), deve (1),
- Sayılar, en çok iki (23), yüz (23), bir (22), dört (20), üç (18); en az altmış (6), yetmiş (6),
- Toplu taşıma en çok, otobüs (34), uçak (31), metrobüs (13), gemi (11), metro (10); en az taksi (2),
- Din en çok, cami (30), bayram (14); en az peygamber (1), ramazan (1),
- Günler en çok, pazar (28), cuma (23), pazartesi (21), cumartesi (16), salı (15)
- Fiil en çok, gelmek (34), yazmak (25), yemek (24), gitmek (22), almak (21), sevmek (21); en az geçmek (3), silmek (3), susmak (3),
- Sıfat en çok güzel (32), çok (28), iyi (20), mutlu (17), büyük (16); en az güçlü (3), korkak (3), şanslı (1),
- Zamir en çok, ben (26), sen (23), o (18), biz (17), onlar (16); en az, burası (3), şurası (3),
- Zarf en çok, akşam (22), nerede (12), sabah (12), dün (10), sonra (10); en az, nasıl (2), öğlen (2),
- Kalıp ifadeler en çok merhaba (27), nasılsın (19), evet (18), güle güle (14), hayır (14); en az teşekkür ederim (3), bol şanslar (3), tebrikler (2) olarak sonuçlandırılmıştır.

Diller için Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesine bakıldığında *“Dil öğrenenler, kim olduklarını ve adını harf harf söyleyebilir, adresini, telefon numarasını, ne zaman ve nerede doğduğunu, yaşını, cinsiyetini, medeni halini ve uyruğunu söyleyebilir; nereli olduğu ve mesleği hakkında bilgi verebilir,*

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

ailesini tanıtabilir, hangi din cemaatine mensup olduğunu dile getirebilir” maddesinden hareketle dil öğrenenlerin A1 seviyesinde kelime bilgisine sahip olmaları gerektiği kanısına ulaşılmaktadır (TELC, 2013). Büyükkız ve Hasırcı’ ya (2013) göre yine dil öğrenenlerin söz varlığı belirlenirken hedef kitlenin ihtiyaçları ve kelimelerin kullanılabilirliği göz önünde bulundurulmalıdır. Buna benzer bir diğer görüşte ise Barın (2003), söz varlığını belirlemek için organ ve akrabalık adlarının, sayıların ve Türklerin günlük yaşamda kullandıkları kelime sıklıklarına önem verilmesi gerektiğine değinmiştir. Arslan (2014) çalışmasında Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti’ni incelemiş ve A1 seviyesindeki Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabında toplam 5524 kelime tespit etmiştir. Göçen ve Okur (2016) çalışmalarında Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları setlerini incelemişlerdir. A1 Gazi Yabancılara Türkçe Öğretimi ders kitabında 1871 kelime, A1 Yeni Hitit Yabancılara Türkçe ders kitabında 2037 kelime ve A1 İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi ders kitabında ise toplam 1240 kelime tespit edilmiştir. Açık (2013) araştırmasında, Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğünden faydalanarak temel seviyede öğrencilere öğretilebilecek 1369 kelime tespit etmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında bu araştırmaya katılan katılımcıların toplam 1825 kelime bildiği tespit edildiğinden Suriyeli gençlerin ortalama A1 seviyesindeki kelimelere hâkim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre katılımcıların Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesi kapsamında kendini ve ailesini tanıtabilecek, nereli olduğunu, adresini, telefon numarasını, ne zaman nerede doğduğunu söyleyebilecek kapasitede kelime bilgisine sahip olduğu görüşüne varılmıştır.

Öneriler

Türkçenin yaygınlaşması ve bilim dili olması konusunda yabancılara Türkçe öğretiminin önemi unutulmamalıdır. Bu yönüyle Yabancılara Türkçe Öğretimi tanıtımının iyi yapılması, desteklenmesi, planlanması gereken önemli bir alandır (Ayrancı ve Temizyürek, 2017: 52). Bu planlamanın en temelinde ise ilgili alanda söz varlığı tespitlerinin yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de uzun yıllar boyunca yaşama ihtimali olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli mültecilerin söz varlığı durumlarına ilişkin yapılacakları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Suriyeli mültecilere;

- Türkçe öğretimine başlanmadan önce ilgili öğrencilerin muhakkak söz varlığı durumları tespit edilmelidir.

- Yönelik hazırlanan ders kitapları, sözlükler vb. materyaller ilgili söz varlığı durumları dikkate alınarak hazırlanmalıdır ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri ile öğrencilerin söz varlığı durumlarına bakılarak her kura ait (A1, A2, B1, B2, C1, C2) “Söz Varlığı Sözlükleri” oluşturulmalıdır.
- Kurlara göre oluşturulan “Söz Varlığı Sözlükleri” incelenerek elektronik ve elektronik olmayan materyaller hazırlanmalıdır.
- Türkçe öğreten MEB, YTB, TÖMER’ler işbirliğinde Türkiye’de yaşayan fakat Türkçe öğrenmeye başlamayan bütün mültecilerin söz varlığını tespit edip bu alandaki stratejilerini bu çerçevede yeniden belirlemelidirler.
- Türkçe öğretenlere yönelik yapılan eğitim programlarında söz varlığının tespitin nasıl yapılacağı ve buna bağlı olarak derslerin nasıl şekillendirilebileceğine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Türkçe öğretimi sürecinin başında ve sonunda olmak üzere iki kez muhakkak söz varlığı tespiti çalışmaları yapıp Türkçe öğretiminde gelinen nokta açısından tekrar değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Türkçe öğretiminde başarıya ulaşmak için ilgili öğrenciler ile TÖMER’lerde Türkçe öğrenenlerin söz varlığı durumları seviyelere göre karşılaştırılıp sonuçlardan hareketle kullanılacak materyallerden, verilecek ders saatlerine kadar bütün hususlar (Suriyeli öğrenciler için) tekrar gözden geçirilmelidir.
- İlgili alanda araştırmaların sayısı artırılmakla birlikte, Suriyeli mültecilerin söz varlığı durumlarına ilişkin kapsamlı araştırmalar (yüksek lisans, doktora) yaptırılmalı veya yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1/A2) için söz dağarcığı tespit denemesi, *Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı*, Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (2000) *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşık, U. (2007). *Yabancılar için temel Türkçe söz varlığının oluşturulması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayrancı, Bağcı B. ve Temizyürek F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bilim dili olarak Türkçeye katkısı. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 12/17*, p. 33-54,
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi, *TUBAR-XIII*.

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 27-61
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/21, 145-155.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu İlinde Bir İnceleme) Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceylan, Ş. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime servetlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıflarının yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, S. ve Baş. B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 210,215-235.
- Göçen, G. (2016) *“Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı”* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 447-476.
- İpek Eğilmez, Nigâr (2010), *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, A. (2007). *Uşak Ulubey ilçesi köy ilköğretim okulları 5. sınıfların yazılı anlatımlarındaki kelime servetinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keklik, S. (2016). Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda yöntem sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 45,31-54.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005) *“Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme”* GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.25, S.2, s.293–307.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, N.D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi, *International Journal of Science Culture and Sports*, 809-827.
- TELC. (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, *Milli Eğitim Bakanlığı*.

- Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüysüz, H. (2007). *Gediz (Merkez) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin aktif kelime servetlerinin tespiti*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluçay, M. ve Börekçi, M. (2015). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları deyimler üzerine bir inceleme, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 317-338.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The ability of language learners to use language skills effectively in the language teaching process is directly proportional to the word they have. In this context, one of the most important aims of language teaching is to improve the vocabulary of language learners and accordingly to be able to use the target language correctly and effectively. For this reason, vocabulary is a subject that needs to be emphasized in both the native language and foreign language teaching. However, in the Turkish language as a native language, the students are related to the vocabulary (Kurudayıoğlu, 2005, Karadağ, 2005, Cesur, 2005, Çıplak, 2005, Tüysüz, 2007, Karahan, 2007, Pilav 20008, Serarslan, 2010, 2012, Ceylan, 2013; Uluçay and Börekçi, 2015; Demirci and Baş, 2016; Takıl, 2016; Dağ, 2017), the number of studies related to the vocabulary of Turkish learners as foreign languages is very small. (Şimşek, 2015, Açık 2013, Arslan 2014, Büyükkikiz and Hasırcı, 2013, Çelik, 2014, Göçen and Okur, 2016, Aşık, 2007) are seen to be done in order to determine or compare the presence of the word. Within this framework, the existence of promises at basic, intermediate and high level in the teaching of Turkish to foreigners has not been fully determined. In light of this deficiency, the aim of this study is to determine the state of promise before the Syrian refugees started to teach Turkish.

Method

This research is a qualitative research designed by case study. The most basic feature of qualitative case study is the in-depth investigation of one or more cases. In other words, the factors related to a situation (environment, individual, events, processes, etc.) are investigated by a holistic approach and focused on how they affect the situation and how it is affected by the situation. In this context, the data were interpreted by content analysis method. The basic process in content analysis is to bring together and interpret similar data around specific concepts and themes (Yıldırım, Şimşek, 2013: 259). This study also found that young men and women of the Syrians came to Turkey after the Turkish word of what they just learned by living without going to any Turkish courses.

Working Group

The research study group is formed of 90 student, 49 female and 41 male who will start Turkish at Istanbul Aydın University. The easily accessible case sampling of purpose sampling methods was used in this research.

Result and Discussion

In this study, the number of repeated words learned by living without going to any Turkish courses Syrians living in Turkey, women, young men and women in 4931, has reached the conclusion that a total of 8905 men, including 3974 words. The men participants reached 3235 names, 263 verbs, 193 adjectives, 75 pronouns, 90 adverbs, and 118 mold expressions, while the woman participants reached the result of 3873 names, 426 verbs, 350 adjectives, 81 pronouns, 74 adverbs, and 127 mold expressions. Thus, it is analyzed that the total name is 7108, verb 689, adjective 543, pronoun 156, envelope 164 and mold expressions 245. The distribution of young Syrians living in Turkey demonstrates the range of up to 6 years for less than 1 year. The total word ratios of the 90 participating women and men participating in the survey are as follows; 1 year Less than 9 participants 589 words 1 year 14 participants 1498 words 2 years 35 participants 3501 words 3 years 12 participants 1350 words 4 years 13 participants 1299 words 5 years 6 participants 534 words and 6 years 1 participant 134 words. When the results of the irreversible words are examined, it is concluded that the total number of words of the female participants is reached to 908, while the male participants know the 817 different words and the total number of words is 1825 regardless of sex. Looking at the words that the men and women participants repeat most, the book 75, the pen 72, the watch 73, the board 68, the table 67, the car 65, the bag 65, student (62), teacher (35) and notebook (34) were

Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları

encountered. It is noteworthy that the words that the participants repeat most often are the words of education. The most frequent and least repeated total word counts by category, regardless of gender;

- The education is mostly by the book 73, the pen 72, the board 68, the table 67, the bag 65; at least compass (4), high school (3) library (2), stationery (2) and faculty (1),
- The family is mostly mother (56), father (53), sister (31), child (18), brother (12), uncle (12), aunt (12); at least one son (3), a relative (2), a grandmother (1), a husband (1), a grandmother (1)
- Profession is mostly of teacher (59), doctor (40), police (22), teacher (16), engineer (16), nurse (14); at least retired (2), soldier (2),
- Colors are mostly blue (36), red (34), black (26), white (25), green (21); at least yellow (6) and gray (2), brown (1) and claret red (1)
- The fruit is mostly apples (50), lemons (42), grapes (24), watermelon (22), pomegranate (18); at least figs (4), cherries (4), pears (2),
- The human body is mostly to as the eye (65), the hair (46), the tooth (27), the hand (25), the nose (22); at least the jaw (4), the throat (3) and the arm (3)
- The animal is mostly a dog (49), a cow (40), a cat (35), a mouse (29), a elephant (27); at least the cock (1), the insect (1), the wolf (1), the camel (1),
- The numbers are at mostly two (23), one hundred (23), one (22), four (20), three (18); at least sixty (6), seventy (six),
- Most of the public transport is the bus 34, the airplane 31, the metrobus 13, the ship 11, the metro 10; at least the taxi (2),
- Most religion is mosque (30), feast (14); at least the prophet (1), Ramazan (1),
- Days are mostly on Sunday (28), Friday (23), Monday (21), Saturday (16), Tuesday (15)
- The verb is mostly to come (34), write (25), eat (24), go (22), receive (21), love (21); at least pass (3), delete (3), silence (3),
- The adjective is most beautiful (32), very (28), good (20), happy (17), great (16); least powerful (3), coward (3), lucky (1),
- The pronoun is most pronounced, I (26), you (23), it (18), we (17), they (16); at least, here (3), there (3),
- The envelope is mostly used in the evening (22), where (12), in the morning (12), yesterday (10), then (10); at least, how (2), noon (2),
- Mold expressions are mostly hello (27), how are you (19), yes (18), goodbye (14), no (14); thank you (3), good luck (3), congratulations (2).

Looking at the frame of the European Common Prospects for Languages, "Language learners can say who they are and what their name is, letters, address, phone number, when and where they live, their age, sex, marital status and nationality; it is suggested that language learners should have vocabulary knowledge at level A1, based on the fact that they can say where they are and where they come from and can tell their profession, introduce their family (TELC, 2013). According to the results of this research it was concluded that the participants had the vocabulary to say where they can introduce themselves, their family, their address, phone number and when and where they were born within the framework of the Common European Framework of Reference for Languages. This research is important on the account of determining the properties of the target group, especially in terms of the vocabulary while Turkish education is given to Syrian refugees.



İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma*

*Esra ÖRS***

*Bayram BAŞ****

Öz

Bu çalışmada Türkçe 1-5. Sınıflar Programında (2005) yer alan ilkököl 2. sınıf görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarıyla ilgili etkinlikler hazırlanarak, öğrencilerin görsel okuryazarlığını geliştirmek ve sonuçlarını bilimsel ölçütlere göre açıklamak amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda 2. sınıflarda geçerli olan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarına yönelik çoktan seçmeli test ve 16 adet etkinlik hazırlanarak eylem araştırması yaklaşımı doğrultusunda uygulama yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Küçükçekmece’de bulunan Sefaköy 100. Yıl İlkokulunun 2-C sınıfında öğrenim gören 10 kız ve 10 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları katılımlı gözlem, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, öğrenci ürün dosyaları, video kayıtları ve doküman analizidir. Çalışmada görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinden elde edilen bulgular ortaya konulmuş; öğrencilerin çalışma kâğıtlarından alınan örneklerle bulgular betimlenmiş; bazı veriler içerik analizine tabi tutularak kodlanmış ve kategorilendirilmiş; ön test ve son test sonuçları ise karşılaştırılarak öğrencilerin gelişme düzeylerine bakılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Görsel okuryazarlık, görsel okuma, görsel sunu, eylem araştırması

A Study on the Visual Literacy of Primary School 2nd Grade Students

Abstract

In this study the aim was to prepare activities in accord with the 2nd grade reading and visual presentation learning outcomes which are part of the Grades 1-5 of the Turkish Language Course Program (2005), and to expound the results based on scientific criteria. In accordance with this goal, a multiple choice test and 16 activities which were based on the 2nd grade reading and visual presentation learning outcomes were designed and administered, using the action research method. The sample consisted of 10 female and 10 male students in the section 2-C of the Sefaköy 100. Yıl Elementary School in Küçükçekmece, Istanbul. The data collection tools were participant observation, researcher diaries, student diaries, student portfolios, video recordings and document analysis. Findings from visual reading and visual presentation activities were presented; using the samples obtained from the students’ worksheets, the findings were expounded; some data

* Bu çalışma, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programında yürütülen “İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi. E-posta: ors.esra@gmail.com

*** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi. E-posta: bayrambas@gmail.com

were coded and categorized, doing content analysis; the extent of the students' improvement was assessed by comparing the pre-test and post-test results and the findings were explicated.

Key Words: Visual literacy, visual reading, visual presentation, action research

Giriş

Günümüzde okuryazarlık geleneksel anlamından öteye giderek çeşitli dallara ayrılmış ve yeni işlevler kazanmıştır. Temel anlamıyla “okuryazarlık, basılı ve yazılı bilgileri, kişinin hedeflerine ulaşmak için ve bilgi ve potansiyelini geliştirmek için toplum olarak işlevine uygun kullanmaktır.” (Kutner ve Moore, 2009:1-2). Fakat geleneksel anlamdaki okuryazarlık okuma ve yazma yeteneği ile sınırlı kalırken günümüz okuryazarlığı bununla yetinmemektedir. “Son yıllarda insanlar kültürel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, teknik okuryazarlık ve görsel okuryazarlık gibi geniş bir dizi okuryazarlık türlerini tanımıştır” (Pettersson, 1994:92). Zira Pettersson’ın (1994:92) ifade ettiği gibi, modern bir okuma yazma tanımı okuma ve yazmadan çok daha fazlasını gerektirmektedir.

Geleneksel okuryazarlık artık görselleri anlama ve anlatmada insanoğluna yetersiz geldiğinden dolayı görselleri anlamak ve anlatmak için tamamen görselliğe yönelik bir okuryazarlık türüne ihtiyaç duyulmuştur (Göçer ve Tabak, 2013:518). Aslında görsel okuryazarlık tarih boyunca birçok disiplin arasında hep ön planda olmuştur. Bamford (2008:1), insanların karmaşık fikirlerini açıklamak ve anlamlı yorumlar yapmak için görüntülerden yararlandığını belirtmektedir. Görsel okuryazarlık kavramı John Debes tarafından 1969 yılında türetilmiştir (Fransecky ve Debes, 1972; Nausa ve Ricardo, 2007:4, Tüzel, 2010:693). Debes (1968:961), görsel okuryazarlığı “bir grup görme yetisi” olarak tanımlamaktadır. Ausburn ve Ausburn (1978:291) görsel okuryazarlığın, “bir bireyin kasıtlı olarak ve isteyerek başkalarıyla iletişim kurmada görselleri kullanmayı ve görselleri anlamayı sağlayan beceriler grubu” olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Velders vd. (2007:4), görmenin önemini “Eğer dikkatlice bakarsanız, daha iyi göreceksiniz. Daha iyi bildiğiniz takdirde farklı bir gözle bakabilirsiniz.” sözleriyle açıklamaktadır.

“Görsel okuryazarlık, insanların gözlemleyerek ve aynı zamanda yaşadığı diğer duyuşal deneyimleri ile bütünleştirerek geliştirebildiği görsel yeterlilikler bütünü ifade eder” (Fransecky ve Debes, 1972:7). Görsel okuryazarlık süreklilik içerdiği için daima gelişme gösteren bir okuryazarlık türüdür. Kesavan (2012), dijital teknolojilerin bugünün öğrencilerinin öğrenmelerini büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Çoğunlukla öğrencilerin öğrenilecek

materyali ağırlıklı olarak görerek öğrendiğini ve öğrencilerin görsel algı yoluyla etkili öğrenebileceğini söyleyerek görsel öğrenmenin önemini ifade etmiştir. Güneş (2013:4) görsel okuma sürecinin zihni yapılandırıcı ve düzenleyici nitelikte olduğunu, bu sebebiyle de görsel okuma sürecinde öğrencilerin bir kavramla ya da konuyla ilgili zihinsel şemalarını daha iyi yapılandırarak, düzenlediklerini söylemiştir.

Sinatra (1986:5'ten akt. Stokes, 2002:12), görsel okuryazarlıkta öğrencilerin eylemleri üzerinde durmuş ve kavramla ilgili olarak "gelen görsel mesajlar ile anlam elde etmek için geçmişteki görsel deneyimlerin aktif olarak yeniden inşası" açıklamasını yapmıştır. Güneş (2013:5), Türkçe öğretiminde görsel okuma dil becerileri ile zihinsel ve sosyal becerilerin gelişiminin öğrenme, anlama, hatırlama ve zihinsel bağımsızlık becerileri açısından büyük önem taşıdığını ifade etmiştir.

"Görsel okuryazarlık kültürel açıdan önemli görüntüleri, nesnelere ve görünür eylemleri anlama, üretme ve kullanma yeteneğini gerektirir." (Felten, 2008:60). Akyol (2013:128) görsel okuryazarlığın görüneni okuma ve anlama, aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneği olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda görsel okuryazarlığın eğitimdeki kullanılabilirliği ve görselin eğitimde kullanımını geliştirilebilme yeteneği akla gelmektedir. Bu araştırmanın temel amacı; görsel okuryazarlık kavramının eğitimdeki uygulama aşamalarını sorgulayarak etkinlikler yoluyla öğrencilerin görsel okuryazarlığını geliştirmek ve bu amaç doğrultusunda görsel okuryazar bireyler yetiştirmektir. Aynı zamanda mevcut Türkçe öğretim programındaki görsel okuryazarlık kazanımlarına yönelik geliştirilen etkinliklerin etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın problemini, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programı (2005) 1-5. Sınıflarda yer alan kazanımlara uygun tasarlanmış etkinlikler yoluyla görsel okuryazarlıklarının gelişme gösterip göstermediğini belirlemek oluşturmaktadır. Bu genel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- Öğrencilerin görsel okuma kazanımlarına uygun tasarlanmış etkinlikler yoluyla görsel okuma becerilerinde gelişme var mıdır?
- Öğrencilerin görsel sunu kazanımlarına uygun tasarlanmış etkinlikler yoluyla görsel sunu becerilerinde gelişme var mıdır?

- Öğrencilere etkinliklerin öncesinde ve etkinliklerin sonrasında uygulanan ön-test ve son-testin ortalama başarı yüzdeleri ve frekansları arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması “eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci” olarak tanımlanabilir (Johnson, 2014:329). Araştırmada öğrencilere görsel okuryazarlık kavramıyla ilgili kazanımlara uygun 16 adet etkinlik hazırlanmış ve eylem araştırması deseni sınıfta uygulanmıştır. Ayrıca eylem araştırmalarında nicel araştırma yöntemlerinden de faydalanılabileceğinden dolayı uygulanan etkinliklerin etkililiğini belirleyebilmek için çoktan seçmeli test geliştirilmiş ve bu test çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere kontrol grupsuz ön-test, son-test deneysel desen kullanılarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında eylem planı hazırlanmış ve eylem araştırmasının aşamalarına uygun olarak çalışma sürdürülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmacı, uygulamalarda gerçek bir katılımcı olarak bulunduğu için “katılımcı araştırmacı” olarak çalışmada yer almıştır (McMillan 1996’dan akt., Mills, 2003:53). Bunun yanında araştırmanın diğer katılımcılarını Sefaköy 100. Yıl İlkokulu 2. sınıf öğrencilerinden 10 kız ve 10 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcı öğrencileri belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır, çünkü bu yöntemde yakın ve erişilmesi kolay bir durum seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:141). Araştırmaların gizlilik ilkesine göre öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş ve isimleri kodlanmıştır. Çalışma gurundaki öğrenciler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin bilgileri

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Yaş	Çalışma Grubunda Bulunma Nedeni
EST1	Erkek	8	Yaratıcı düşünme becerisi ve yaşı
EY2	Erkek	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
EMÇ3	Erkek	8	Yaratıcı düşünme becerisi ve yaşı
EMD4	Erkek	7 (68 ay)	Kendini ifade edebilme becerisi
ESH5	Erkek	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
EBK6	Erkek	8	Yaratıcı düşünme becerisi ve yaşı
EA7	Erkek	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
ET8	Erkek	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
EBT9	Erkek	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
ESR10	Erkek	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Yaş	Çalışma Grubunda Bulunma Nedeni
KAL1	Kız	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
KDR2	Kız	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
KSL3	Kız	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
KDL4	Kız	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
KSZ5	Kız	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı
KZ6	Kız	9	Yaratıcı düşünme becerisi ve yaşı
KR7	Kız	7 (68 ay)	Kendini ifade edebilme becerisi
KAR8	Kız	8	Yaratıcı düşünme becerisi ve yaşı
KH9	Kız	7 (68 ay)	Kendini ifade edebilme becerisi
Kİ10	Kız	8	Kendini ifade edebilme becerisi ve yaşı

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Mills (2003:71; Gay, Mills & Airasian, 2012:514; Mills ve Butroyd, 2014:6), eylem araştırmalarında istenilen amaca göre ihtiyaç duyulması hâlinde nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da her iki yöntemden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda veri toplama süreçleri nitel gözlem, nitel mülakatlar, nitel dokümanlar ve sesli ve görsel materyaller olmak üzere dört temel çeşidi içermektedir (Creswell, 2014:190). Bu araştırmada nitel veriler katılımlı gözlem, görüşme, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri, öğrenci ürün dosyası ile toplanmıştır. Nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test ile toplanmıştır.

Hazırlanan çoktan seçmeli test 10 uzmanın görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Testte Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005) 1-5. Sınıflarda yer alan 2. sınıf görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarının her birine ait en az birer soru yer almıştır. Uzman görüşlerine göre gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra testin pilot uygulaması İstanbul ili, Sefaköy 100. Yıl İlkokulundaki 2. sınıf öğrencilerinden 106 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen sonuçlar SPSS 18 paket programı ile analiz edilmiştir. Testin Cronbach Alpha değeri 0,741'e olduğu görülmüştür. Sonu. $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir kabul edilmektedir. Soru-bütün korelasyonlarının 0,20'den düşük olmadığı görülmüştür. (Kalaycı, 2010:405). Son hâli verilen test, araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Etkinlikler de uzman görüşüne başvurularak geliştirilmiştir. Zaman zaman etkinliklerin uygulanma süreci de uzmanlara danışılmıştır. Öğrencilerden ve uzmanlardan alınan dönütler ile çalışma sürdürülmüştür. Verilerin analizleri için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013:253) kullanılmıştır. Veriler anlamlı birimlere ayrılarak kodlanmış, kodlamalar alanında uzman iki öğretmen tarafından gözden geçirilmiş ve ortak özelliklere göre

başlıklar oluşturulmuştur. Başlıklarda fikir birliği esas alınmıştır. Bazı veriler ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak betimlenmiş ve gerekli görüldüğünde katılımcıların ifadelerinden, günlüklerinden, öğrenci ürün dosyalarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Eylem araştırmalarında, bulguların benzer durumlara genellenmesi güvenilirliği göstermektedir (Johnson, 2014:111-112). Araştırmada kullanılan etkinliklerin başka okullardaki 2. sınıf öğrencilerine de uygulanabilir olması çalışmanın genellenebilir olduğunu göstermektedir. Veriler farklı veri toplama araçları kullanılarak toplanmış ve çeşitleme yoluna gidilmiştir. Güvenirliği sağlamada video kaydı ve fotoğraflar kullanılarak inandırıcılık sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, video kaydı ve öğrenci ürün dosyaları karşılaştırılarak verilerin tutarlılığı sağlanmış, elde edilen sonuçlar literatürdeki benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış ve çalışmadaki sonuçların benzer çalışmalarla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Etkinlikler tekrar edildiğinde yine aynı sonuca ulaşıldığı görülmüş ve çalışmanın tutarlı olduğu kanaatine varılmıştır.

Bulgular

Araştırmadaki görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik bulgular aşağıdaki bölümlerde sunulmuştur.

Görsel Okuma Becerilerine Yönelik Bulgular

Görsel okuma becerisine yönelik olarak 12 etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliklerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Çizgi-Film İzliyorum” etkinliğine yönelik bulgular

Çizgi-film izliyorum etkinliği “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.”, “Resim ve fotoğrafları yorumlar.” kazanımlarını geliştirmeye yöneliktir. Bu kazanımlara yönelik olarak araştırmacı bir film şeridi materyali tasarlamıştır. Öğrenciler film şeridindeki görsellerden hareketle cümle kurmuşlardır. Öğrencilerden KZ6 etkinliği günlüğünde şunları ifade etmektedir:

“Bize öğretmenimiz çok güzel bir etkinlik yaptırdı. Adı “Tavşan ile Kaplumbağa”. Çok güzeldi. Beni heyecanlandıran şey, yarışı kimin kazanacağını resim gösterdi.” (KZ6 kodlu öğrenci günlüğü, 20.03.2015).

EBT8 kodlu öğrencinin çalışma kâğıdında yer alan *“Resim 1: Tavşan adında ve kurbağa adında iki arkadaş varmış. Bir gün tavşan arkadaşı kurbağaya gitmiş ve sohbet etmişler. Resim*

2: *Tavşan kurbağayla alay etmiş. Kurbağa çok kızmış. Tavşan gülmüş. Kurbağa çok çok kızmış...* ifadeleri, öğrencinin cümleleri kolaylıkla kurabildiğini göstermektedir.

“Mutlu Yaşa” etkinliğine yönelik bulgular

Etkinlik, “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, televizyon) verilen bilgileri, haberleri ve düşünceleri sorgular.”, “Renkleri tanımlar ve yorumlar.” kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğrencilere resim şenliği konulu afiş gösterilmiş ve içeriği yorumlatılmıştır. EMÇ3 kodlu öğrenci afişte kullanılan “*Geleneksel Resim Şenliği*” ifadesini “*Çünkü 1 defadan fazla yapıldığı için gelenekseldir.*” şeklinde açıklamış, KAR8 kodlu öğrenci ise “*Çünkü her yıl kutlamışlar ve bu yılda kutlamışlar.*” biçiminde ifade etmiştir.

EMÇ3 kodlu öğrenci afişte boyalardan yapılmış olan dünya haritası görselini “*Kız resim yapıyor, yere beyaz boya dökülmüş, binalar maviye boyanmış.*” diyerek sadece boya olarak anlamlandırmıştır. ESH5 kodlu öğrenci de görseli tam olarak anlamamış ancak “*Bir şeyin ilan, poster, resim ile anlatılmasıdır.*” diyerek afişi kendi ifadeleriyle tanımlamıştır. Öğrencilerin harita bilgisi olmaması sebebiyle boyalardan yapılmış dünya haritasını anlamamış oldukları görülmüştür. Bununla birlikte afişin renk renk olma sebebinin “Resim Şenliği” ile ilgili olmasından kaynaklandığı çıkarımını yapabildikleri gözlemlenmiştir.

“Anne Niçin Baktın Bana Öyle?” etkinliğine yönelik bulgular

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin “Beden dilini yorumlar.” ve “Resim ve fotoğrafları yorumlar.” kazanımlarına yönelik gelişme göstermelerini sağlamaktır. Öğrencilere konu ile ilgili bir de video izletilerek beden dilini fark etmeleri ve yorumlamaları istenmiştir. Öğrencilere etkinlik sonrası çalışma kâğıdı verilmiştir. Çalışma kâğıtlarını analiz aşamasında tüm öğrencilerin çalışması incelenmiştir ve “korkmuş, mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın” ifadelerini cümle içinde doğru kullananlara “1”, yanlış kullananlara “0” puan verilerek Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin ifadeleri kullanma oranları

		Korkmuş	Mutlu	Üzgün	Şaşkın	Kızgın	Ortalama
Frekans	Doğru	20	20	16	18	18	18,4
	Yanlış	0	0	4	2	2	1,6
Yüzde	Doğru	100	100	80	90	90	92
	Yanlış	0	0	20	10	10	8

Ortalamaya bakıldığında ise öğrencilerin % 92’sinin konuya hâkim olduğu görülmüştür.

“Trafığın Abc”si etkinliğine yönelik bulgular

“Trafik işaretlerinin anlamını bilir.”, “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmış etkinlik için öğrenciler İstanbul Topkapı Trafik Eğitim Parkı’nda teorik ve uygulamalı eğitim almışlardır. Öğrencilerin uygulama sonrası Trafik Eğitim Parkı’nda öğrendikleri trafik işaretlerine verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin eşleştirdiği trafik levhalarının frekansları ve yüzdeleri

Trafik Levhaları	F		%	
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
Kaygan yol	20	0	100	0
Sağa tehlikeli viraj	18	2	90	10
Okul geçidi	20	0	100	0
Işıklı işaret cihazı	20	0	100	0
Yaya giremez	17	3	85	15
Yol ver	17	3	85	15
Sağa dönülmez	18	2	90	10
Yaya geçidi	19	1	95	5
Girişi olmayan yol	13	7	65	35
Toplam Ortalama	18	2	90	10

Tablo 3’e göre, öğrencilerin soruları eşleştirirken ortalama 18 doğru ve 2 yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Yüzdeler diliminde ise öğrencilerin % 90’ının sorulara doğru cevap verdiği, % 10’unun ise yanlış cevap verdiği görülmektedir. Hata yapılmayan levhaların, “Kaygan yol”, “Okul geçidi” ve “Işıklı işaret cihazı” olduğu görülmektedir. En çok hata yapılan levhanın ise “Girişi olmayan yol” levhası olduğu görülmüştür. Ancak bu levhayı da % 65 oranında öğrencinin anladığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin trafik işaret ve levhaları konusunda gelişme gösterdikleri görülmüş ve sürece yayılarak yer yer tekrarlar yapılmıştır.

“Bugün Hava Nasıl?” etkinliğine yönelik bulgular

Etkinlik “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.” kazanımına yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amaçla öğrenciler okul bahçesinde doğayı gözlemlemişlerdir. Çalışma kâğıdı dağıtılarak 2 hafta boyunca hava durumu gözlemlenmiş ve öğrenciler görsellerden yararlanarak çizelgeyi doldürmüşlerdir. Öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde gözlemin sınıfça saat belirlenerek her gün aynı saatte yapılmış olması çalışma grubundaki tüm öğrencilerin hava

raporlarının benzer çıkmasını sağlamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin tabloda verilen şekil ve sembollerin anlamını öğrendikleri görülmüştür.

“Çevremiz” etkinliğine yönelik bulgular

“Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.” kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinlikte öğrencilere bir hikâye hazırlanmıştır. Hikâye ile ilgili görsel reklam tabelalarında kullanılan vinil malzemesine bastırılmıştır. Öğrencilerden anlatılacak olan metni dinlemeleri ve hikâyedeki görsellerle metni eşleştirmeleri istenmiştir. Anlatılan hikâye araştırmacının görsele uygun geliştirdiği bir metindir. Öğrencilerin etkinliğe ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir. Aşağıda ET8 kodlu öğrencinin etkinliğe ilişkin tutumuna günlüğünde şöyle yer verdiği görülmektedir:

“Ben bayıldım! Tablo vardı. Öğretmenimiz bize harika bir etkinlik yaptı. Biz de yapıştırdık. Hem de dinleme metni vardı. İyi dinleyen yaptı. Biz hem eğlendik hem öğrendik. Zevkle yaptık. Çok güzel, bayıldım.” (ET8 kodlu öğrenci günlüğü, 30.03.2015).

Öğrencilerin çalışma kâğıtlarındaki cevapları içerik analizi ile kategorilendirilmiş ve Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Kelime eşleştirme çalışma kâğıdı

Anahtar Kelimeler	F		%		Anahtar Kelimeler	F		%	
	D	Y	D	Y		D	Y	D	Y
Durak	17	0	85	15	Eczane	17	3	85	15
Yüzme havuzu	20	0	100	0	Posta kutusu	17	3	85	15
Restoran	20	0	100	0	Postane	16	4	80	20
Bakkal	19	1	95	5	Müzik market	18	2	90	10
Banka	19	1	95	5	Kafe	18	2	90	10
Araba parkı	20	0	100	0	Hastane	20	-	100	-
Sinema	20	0	100	0	Gazete bayi	16	4	80	20
Park	20	0	100	0	Aile hekimi binası	13	7	65	35
Lokanta	18	2	90	10	Kamu binası	9	11	45	55
Kütüphane	19	1	95	5	Telefon	12	8	60	40
Toplam Ortalama	17,4	2,6	87	13	Toplam Ortalama	17,4	2,6	87	13

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin cevaplarının % 87’sinin doğru, % 13’ünün ise yanlış olduğu görülmektedir. Özellikle aile hekimi binası, eczane ile kamu binasının birbirine

karıştırıldığı görülmektedir. Telefon ise bazen durakla bazen de posta kutusuyla karıştırılmıştır. Bu görseller birbirine benzediği için öğrencilerden bazıları görselleri birbirine karıştırmıştır. Fakat genel olarak etkinliği anladıkları görülmektedir.

“Kısa Bir Mola” etkinliğine yönelik bulgular

Bu etkinlik “Reklamlarda verilen mesajları sorgular.” kazanımını geliştirmek amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilere öncelikle Aytül Akal’ın “Reklamları İzleyen Çocuk” masalı okunmuştur. Masalın bazı bölümleri okunmamış bu bölümleri öğrencilerin bulmaları istenmiştir. Konu üzerinde tartışılmış ve öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. KH9 kodlu öğrenci, günlüğünde çalışmadan öğrendiklerini şöyle ifade etmektedir:

“Bugün öğretmen bize reklamda her gördüğünü isteyen çocuğu anlattı. Çocuk her şeyi istiyormuş. Ama alınmaz. Çünkü dışlerimiz çürüyebilir ve bir tanesini seç, hasta olabilirsin.” (KH9 kodlu öğrenci günlüğü, 03.04.2015). Diğer öğrencilerin günlüğü de KH9 kodlu öğrencinin yazdıklarıyla aynı doğrultudadır. KDR2 kodlu öğrenci, çocukların her istediklerini aldirmek istemeleri hakkındaki düşüncesini *“Hayır doğru bulmuyorum. Çünkü her istenen şey alınmaz.”* şeklinde cevaplamıştır.

KR7 kodlu öğrenci ise dağıtılan çalışma kâğıdında izlediği bir reklamı şöyle sorgulamaktadır: *“Caillou oyuncakları: Caillou’nun treninden anlatılıyor. Ben bu reklamı hiç tercih etmem. Çünkü bana göre boşa masraf. Ben olsam o reklamı yapmam çünkü treni her tarafa dolduracağız mutfağa, salona. Onun peşinde dolanana kadar akşam olur zaten. Reklamda her görülen alınmaz ama ufak tefek olanları beğenebiliriz. Ama her gördüğümüz gerçekten alınmaz.”*

“Karadeniz’deki Yunus” etkinliğine yönelik bulgular

Bu etkinlik “Metin ve görsel ilişkisini sorgular.” kazanımına yönelik olarak hazırlanmıştır. Behiç Ak’ın yazdığı “Karadeniz’deki Yunus” adlı kitabın görselleri projeksiyonla tahtaya yansıtılmış ve öğrencilerden bu fotoğrafları betimlemeleri istenmiştir. K110 kodlu öğrenci görselleri şu şekilde betimlemiştir:

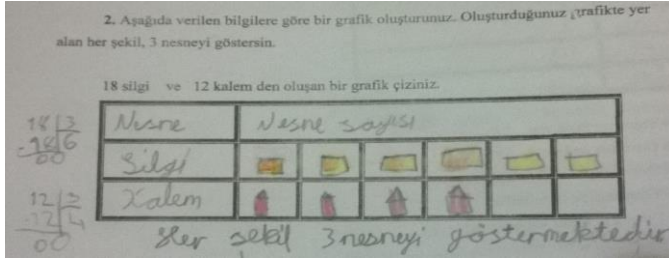
“Resimde yüzlerce balık vardı ve yazıyla uyumlu. Sonra şirin mi şirin bir ev derken orada da yazı ve resimler uyumlu olmuştu. Sonra balıkçı İsmail’i yunusun sırtında görmüş. Bu da resimde vardı. Örnek: Balıkçılar bütün balıkları tutmasa denizde balık olacaktı. Boşu boşuna yunus balığını suçladılar. Bence çok kötü bir şey. Yunusun hiç suçu yok.”

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma

Kİ10 kodlu öğrencinin önceki etkinlikteki ifadelerinin aksine bu etkinlikte “1. resimdeki yazıyla metin uyumlu” gibi açıklayıcılıktan yoksun ifadeye yer vermediği aksine resmi önce betimleyerek sonra metinle uyumlu olup olmadığını açıklayan bilgi verdiği görülmüştür. Resimde yüzlerce balık olduğunu ve öğrencinin yazıda da bu ifadenin geçtiğini yazdığı tespit edilmiştir. “Yunusun hiç suçu yok.” sözüyle metinle ilgili duygusunu da ifade ettiği görülmüştür.

“En Sevdiğimiz Çiçekler” etkinliğine yönelik bulgular

Etkinliğin amacı öğrencilerin tablo ve grafik oluşturarak yorumlayabilmelerini sağlamaktır. İlk iki soru grafik yorumlamayı ve grafik oluşturmayı geliştirmek amaçlıdır. Son iki soru ise tablodan grafik oluşturma ve tablodaki verileri karşılaştırma ile ilgilidir. KSL3 kodlu öğrencinin çalışma kâğıdındaki cevabı aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. KSL3 Kodlu Öğrencinin Çalışma Kâğıdından Bir Görünüm

Öğrencinin her şeklin 3 nesneyi göstermesine dikkat ettiği ve tabloyu doldurabildiği görülmüştür. Benzer şekilde diğer öğrencilerin de doğru yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir.

“Hepimizin Günü” etkinliğine yönelik bulgular

Etkinliğin amacı öğrencilerin çevresinde meydana gelen sosyal olayları anlamlandırarak yorumlamalarını sağlamaktır. Öğrencilere “8 Mart Dünya Kadınlar Günü”nün anlatıldığı bir görsel incelenmiş ve yorumlatılmıştır. 3 öğrenci bu soruya kadınların değerinin anlatıldığını, 2 öğrenci kadınların önemli olduğunu, kalan öğrenciler ise “8 Mart Dünya Kadınlar Günü”nün anlatıldığını söylemiştir. 1 öğrenci ise “sosyal olay” cevabını vermiştir. Görselde “Ne mutlu bir Atatürk yetiştiren Türk kadınına.” yazmaktadır. 6 öğrencinin de bu yazıyı yorumlayarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin geneli sosyal olaylara örnek vererek konuya hâkim olmuşlardır.

“Tombala” etkinliğine yönelik bulgular

Bu etkinlik, “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir.” kazanımı doğrultusunda geliştirilmiştir. Öğrencilere “Gök gürültülü”, “Ünlem”, “Artı”, “Eşittir”, “Bölü”, “Nota”, “Soru

İşareti”, “Eksi”, “Geri Dönüşüm”, “Sonsuz”, “Çentik”, “Sol Anahtarı”, “Parçalı Bulutlu”, “Çarpı”, “Virgül”, “Çöp Kutusu”, “Türk Lirası”, “Silindir”, “Koni” ve “Küp” olmak üzere 20 adet şekil, sembol ve işaret verilmiştir. Bu işaretler daha önceki derslerde öğrencilere gösterilmiştir. Öğrenciler torbadan işaretleri çekmişler ve araştırmacının hazırladığı materyalden karşılığını bulmaya çalışmışlardır. Uygulama sonucu öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılarak öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Şekil ve Sembollere Cevap Verme Oranları

Öğrenci Kodu	Frekans		Yüzde		Öğrenci Kodu	Frekans		Yüzde	
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış		Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
KAL1	19	1	95	5	EST1	20	0	100	0
KDR2	20	0	100	0	EY2	20	0	100	0
KSL3	20	0	100	0	EMÇ3	19	1	95	5
KDL4	20	0	100	0	EMD4	20	0	100	0
KSZ5	20	0	100	0	ESH5	20	0	100	0
KZ6	20	0	100	0	EBK6	20	0	100	0
KR7	20	0	100	0	EA7	19	1	95	5
KAR8	20	0	100	0	ET8	18	2	90	10
KH9	20	0	100	0	EBT9	17	3	85	15
Kİ10	20	0	100	0	ESR10	18	2	90	10
KAL1	19	1	95	5	EST1	20	0	100	0
Ortalama	19,5	0,5	97,5	2,5	Ortalama	19,5	0,5	97,5	2,5

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerden 6’sının yanlış cevaplar verdiği görülmüştür. Toplam yanlış cevap sayısı 10’dur. Bu yanlışlardan 4 tanesi “Sol Anahtarı”nda yapılmıştır. Sol anahtarını yanlış yapan öğrencilerin genelini bilmediği anlaşılmıştır. Yanlış cevapların 3 tanesi “Gök Gürültülü” sembolünden yapılmıştır. Bu sembolü genelde “Şimşekli” olarak yazmışlardır. Yanlışların 1 tanesi “Virgül” işaretidir ve EBT9 kodlu öğrenci bu işareti “Kesme İşareti” olarak algılamıştır. Sürece yönelik olarak araştırmacı günlüğüne şunlar kaydedilmiştir: “Öğrenciler bu etkinlikten çok hoşlandılar. İşaret ve sembolleri her bulan öğrenci ödül olarak alkışlandı. Diğer öğrenciler tahtaya çıkan öğrenciye “Haydi, yapabilirsin vb” şeklinde sözlü desteklerde bulundular. EBT9 kodlu öğrenci etkinlik sürecinde tahtaya kalktıktan sonra arkadaşlarını dinlemeyerek yanındaki arkadaşıyla konuşmak istedi. Birkaç kere derse katılması konusunda sözlü uyarıda bulundum.” (Araştırmacı günlüğü, 13.04.2015).

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma

Araştırma sonunda öğrencilerin yazdıkları günlüklere bakıldığında öğrencilerin genel olarak etkinlikten çok memnun kaldıkları görülmüştür. % 97,5 gibi bir doğru ortalamayla çalışmanın öğrencileri geliştirdiği kanaatine varılmıştır.

“Unutulmaz Bir Gün” etkinliğine yönelik bulgular

Öğrencilerin resimlere bakarak yaptıkları görsel okuma çalışmalarını bir gezi ile canlandırabilmelerini sağlamak amacıyla Rahmi Koç Müzesine ve Türk Dünyası Müzesine gezi yapılmıştır. Bir işin yapılış aşamalarına ders kitaplarında sıralı resimler yoluyla sıkça yer verildiği görülmüştür. Geziyle resim ve fotoğrafları yorumlarken öğrencilerin zihinlerinde canlandırma yapmalarının daha kolay olması hedeflenmiştir. Öğrenciler, Rahmi Koç Müzesine götürülerek zeytinyağının yapılış aşamalarını eğitmen eşliğinde ve eğitim atölyelerinde gerçek nesne ve modellerle yerinde görmüşlerdir. Eğitim, video kaydına alınmış ardından öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıtları ile etkinliği değerlendirmeleri istenmiştir.

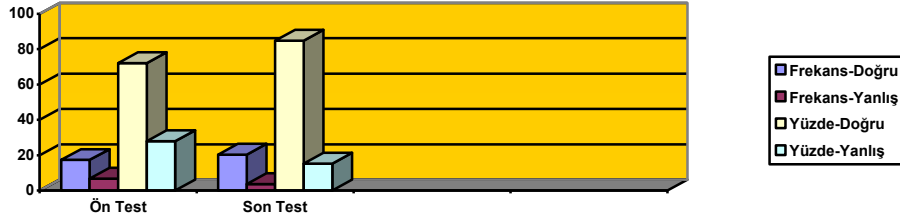
KAR8 kodlu öğrenci müzede gördüklerini şöyle betimlemiştir: *“Müzede arabalar gördüm. Çok yeni gibiydi ama çok eskiydi. Renkleri çok güzeldi. Bisiklet vardı. Biri büyük tekerlekti, biri ise küçük tekerlekti. Önüne bir şey çıksa bisiklet ters düşebilirdi. Trenler vardı. İçlerinde özel yerler vardı. Fabrika vardı. Bir şey vardı. İçinde su vardı. Fırın vardı. Su fırına gidiyordu. Sonra su buharlaşıyordu. İki tane büyük taş tekerlek vardı. Zeytini bir tane kazanın içine koyuyorlardı. O büyük tekerleklerle zeytinleri eziyorlardı. Sonra artık kalanları çuvallara koyup bir tane makineye koyuyorduk. Müze çok güzeldi. İlk gittiğim için çok heyecanlıydım.”*

Görsel Sunu Becerilerine Yönelik Bulgular

Bu beceriye yönelik olarak 4 ayrı etkinlik yaptırılmış ve öğrencilerin drama, sözlü sunum, sunularında görselleri kullanma, gerçek nesne ve modellerden yararlanma gibi yollarla sınıfta sunu yapmaları sağlanmıştır. Sunularda görsel sunu kazanımlarının her birine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin *“Cümleleri görsellerle ifade eder.”* kazanımına uygun görseller çizdikleri görülmüştür. Toplamda 12 görsel çizdirilmiş ve bu 12 görselden 36 adet kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin bu 36 kategoriyi ortalama kullanma oranları % 28,7'dir. Ortalama % 7,3 oranında kategori ise kullanılmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin kategorileri kullanma oranları birbirine eşittir. Öğrencilerin tamamı toplamda 574 kategori kullanmışlardır. Bunun 287'sini kız öğrenciler, 287'sini ise erkek öğrenciler kullanmışlardır.

Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Hazırlanan 24 soruluk çoktan seçmeli test çalışma grubu öğrencilerine, araştırmacının planladığı etkinlikler öncesinde ve etkinlikler uygulandıktan sonra ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test sonucu sorulara cevap verme yüzde ve frekanslarının grafiği Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. Çalışma Grubundaki 20 Öğrencinin Ön Test-Son Test Frekans ve Yüzde Analizi Grafiği

Ön testte 24 sorunun toplam ortalamasının % 72,08 olduğu ve soruların % 17,3’ünün doğru yapıldığı görülmüştür. Son testteki doğru cevapların % 84,8 olduğu ve soruların % 20,35’inin doğru yapıldığı görülmüştür. Doğru verilen cevapların frekansına bakıldığında frekans sonuçlarının % 3,05 arttığı, doğru verilen cevapların yüzdesine bakıldığında % 12,72’lik bir artışın olduğu görülmüştür. Grafik incelendiğinde de bu fark anlaşılmaktadır. Buradan çıkarılan sonuç etkinlikler sonrası öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu alanında gelişme göstermiş olduklarıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen veriler eylem araştırmasının doğası gereği genellenebilir olmamakla birlikte, etkinliklerin çalışma grubunda bulunan öğrencilere göre genellenebilirliği söz konusudur.

“Çizgi-Film İzliyorum” adlı etkinliğin Türkçe Öğretim Programı (2005) 1-5. Sınıflardaki “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.” kazanımını geliştirmede destekleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin etkinlikteki görseller yoluyla cümle kurmakta sıkıntı çekmedikleri görülmüştür. Öğrenciler görselleri mantıksal bir sıralama içerisinde kâğıda aktarmışlardır. Etkinlikte sunulan görsellerde öğrencilerin ayrıntılara dikkat ederek görselleri yorumladıkları, cümle kurarken sıralamaya dikkat ettikleri ve karşılaştırmalı ifadeler yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma

Araştırma kapsamında öğrenciler için hazırlanan görsel materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkide bulunarak, öğrenmelerini geliştirmede ve zihinde yapılandırmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Gülen ve Demirkuş (2014), Türkoğuz ve Yayla (2010) ile Fransecky ve Debes (1972)'in çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir. Burada ders kitaplarındaki görsellerin kaliteli olması gereği öne çıkmaktadır.

Etkinliklerde kullanılan görsel materyaller sonrası öğrencilerden çalışma kâğıtlarını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin tez etkinlikleri dışındaki normal ders süreçlerinde verilen bir konuda yazı yazmakta zorlandıkları görülürken uygulama ve etkinlikler sonrası görseller ile sunulan çalışma kâğıtlarına daha rahat yazı yazdıkları görülmüştür. Etkinlikler öğrencilere, görselleri incelerken görsellerdeki insanların beden dilini yorumlayabilme becerisi kazandırmıştır.

“Trafik’in Abc’si” adlı etkinlikle ilgili kazanımın geliştirilmesinde öğrencilerde olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür. Yapılan gezide öğrenciler tüm duyu organlarını kullanarak trafik işaretlerini tanımaya çalışmışlardır. Sınıf dışı öğrenme ile öğrencilerin olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Tahiroğlu (2012)'nin trafik kurallarına yönelik yaptığı çalışma, etkinlik sonucu öğrencilerde olumlu tutum geliştirildiği yönündedir. Ancak trafik işaret ve levhalarının çokluğu nedeniyle trafik işaretlerinin öğretimine aşamalandırma getirilmeli, öğrencilerin en yakınlarında gördükleri işaretlerden başlanarak ilkökul 2. sınıftan itibaren özel bir trafik eğitimi oluşturulmalı, konu ile ilgili yeni bir ders eklenmeli, okullara proje olarak mini trafik eğitim parkları inşa edilerek uygulamalı eğitim verilmelidir.

“Çevremiz” adlı etkinliğin ilgili kazanımı öğrencilerde geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin eşleştirme yaparken tahmin becerilerini kullanarak duyduğu kelimeleri eşleştirebildikleri ve bu yolla kazanımı geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda Yılmaz (2006)'ın çalışmasındaki resim ve görsellerle desteklenerek anlatılan öykülerin öğrencilerde tahmin becerisini geliştireceği yönündeki düşünceleri ile bu etkinlikte anlatılan hikâyenin öğrencilerde tahmini geliştirici etkisinden elde edilen sonuç birbiriyle uyumaktadır.

“Kısa Bir Mola” adlı etkinliğinin “Reklamlarda verilen mesajları sorgular.” kazanımını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinliğin öğrencilerde yanıltıcı olmayan, etik kurallara bağlı, duyarlı ve dürüst reklamları tercih ettikleri ve bu özellikleri dikkate alarak bilinçli tüketime önem vermeye yönelik davranış geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, Gömleksiz ve Duman (2013)'in araştırmasındaki medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin belirlenen

kazanımları yüksek düzeyde gerçekleştirmeleri ve eleştirel bir bakış açısı getirmeleri sonucuyla benzerdir. Bu sonuca bağlı olarak ilkökul 2. sınıflarda okuryazarlık türlerinin farklı boyutlarıyla araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle medya okuryazarlığıyla görsel okuryazarlık ilişkisi ele alınmalı ve çalışılmalıdır.

Görsel sunu etkinlikleri öğrencileri sunum yapmaya hazırlayarak ve sunum öncesi çalışmalarını sağlayarak sunuma hazırlık yapmalarına olanak vermiştir. Bu yolla sunularında içeriğe uygun görseller kullanmışlardır ve öğrencilerin sunularını görselleştirmelerine olanak tanımıştır. Dolayısıyla etkinliklerin ilgili kazanımları geliştirmede yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2013). Türkçe öğretim yöntemleri. (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ausburn, L. J. & Ausburn F. B. (1978). Visual literacy: Background theory and practice, *Innovations in Education & Training International*, 15(4) pp. 291-297. [Çevrim-içi: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0033039780150405>], Erişim tarihi: 06.06.2012.
- Bamford, A. (2008). The visual literacy white paper. [Çevrim-içi: <http://www.wimages.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>], Erişim tarihi: 06.06.2015.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Debes, J. (1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*. 13(9), 961-964.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64. [Çevrim-içi: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CHNG.40.6.60-64>], Erişim tarihi: 22.03.2015.
- Fransecky, R. B. & Debes, J. L. (1972). Visual literacy: A way to learn a way to teach, *Association for Educational Communications and Technology*, Washington, DC. pp. 1-32. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED064884.pdf>], Erişim tarihi: 03.06.2015.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2012) (10th ed.). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Boston: Pearson Education.
- Göçer, A. & Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık ile ilgili algıları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 517-541.
- Gömleksiz, M. N. & Duman, B. (2013). Medya okuryazarlığı dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci ve okul yöneticilerinin görüşleri, *Turkish Studies*, 8(9), 265-278. [Çevrim-içi: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1089116780_023G%C3%B6mleksiz_Mehmet_Nuri-265-278.pdf], Erişim tarihi: 20.06.2015.
- Gülen, S. & Demirkuş, N. (2014). Güneş sistemi ve ötesi: Uzak bilimce ünitelerinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20. [Çevrim-içi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>], Erişim tarihi: 08.06.2015.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma

- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 1-17.
- Johnson, A. P. (2014). Eylem araştırması el kitabı (Çeviri Ed. Uzuner, Y. & Anay, M. Ö.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (5. baskı). Ankara:Asil Yayın Dağıtım.
- Kesavan, P. (2012). Visual learning-The language of maps in note taking. [Çevrim-içi: <http://visualteaching.ning.com/profiles/blogs/visual-learning-the-language-of-maps-in-note-taking>], Erişim tarihi: 08.06.2014.
- Kutner, M. & Moore, E. (2009). The 2003 national assessment of adult literacy: An overview. In Baldi, S. (Ed). Technical Report and Data File User's Manual for the 2003 National Assessment of Adult Literacy, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (pp. 1-13). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Mills, G. E. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Mills, G.E. & Butroyd, R. (2014). Action research a guide for the teacher researcher. Pearson Education Limited. Edinburgh Gate. Harlow.
- Nausa, T. Ricardo, A. (2007). Grammar charts analysis: A tool to promote students visual literacy and autonomous learning, Online Submission, 27, 1-30. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524434.pdf>], Erişim tarihi: 06.06.2015.
- Pettersson, R. (1994). Learning in the information age, Educational Technology Research and Development, 42(1), 91-97. [Çevrim-içi: http://www.jstor.org/stable/30220066?seq=1#page_scan_tab_contents], Erişim tarihi: 10.06.2015.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective, Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. 1(1), 10-19. [Çevrim-içi: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>], Erişim tarihi: 07.06.2015.
- Tahiroğlu, M., (2012). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına yönelik tutumlarına etkisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 123 -136.
- Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık, Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 691-705.
- Türkoğuz, S., ve Yayla, Z., (2010). Görsel sanat etkinliklerine dayalı fen öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkileri, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 99-111.
- Velders, T., Vries, S., & Vaicaityte, L. (2007). Visual literacy and visual communication for global education innovations in teaching e-learning in art, design and communication. [Çevrim-içi: <http://doc.utwente.nl/59769/1/Velders07visual.pdf>], Erişim tarihi: 08.06.2015.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2006). Öykü anlatma tekniğinin türkçe öğretiminde etkin bir yöntem olarak kullanılması: Çocuk kitaplarının dinleme-anlama becerilerini geliştirme aracı olarak kullanılması. Sever, S. (Ed.). II. Ulusal gençlik ve çocuk edebiyatı sempozyumu, 04-06 Ekim 2007, Ankara: 2007, ss. 99-104.

Extended Abstract

Visuality remains to be at the forefront in today's education system. Theories and approaches which focus either on printed materials and media or presentation-based learning have increased the importance of visuality. Visual-based learning to improve basic language skills of students, for problem-based learning or for analysis and synthesis of information have become prominent.

Visuality has a universal meaning. Despite the fact that visuals can be interpreted differently by each and every person as they are subjective, visual learning is at a more comprehensible level than listening, speaking, reading and writing skills as visuality is a literacy skill which should not be misunderstood. The necessity of visual reading must be discussed in order to interpret and understand visuals correctly. Accordingly, this study is essential in terms of examining learning problems of students by bringing a different perspective towards them and in terms of inspiring further studies in the field.

This study aims to improve the 2nd grade students' visual literacy through activities which are designed in accordance with learning outcomes in Turkish Education Program from 1st to 5th Grades. The permission of research and practice was obtained by Istanbul Provincial Directorate for National Education. With this regard, a multiple-choice test with 24 questions which were in accordance with visual reading and visual presentation learning outcomes in the 2nd grades was developed and 16 activities were designed. A test with 29 questions was presented to 10 experts at the beginning and then according to feedback received from the experts, questions were formed. The pilot scheme of the test was done by 106 2nd grade students in Sefaköy 100. Yıl Primary School so as to check its reliability. Cronbach Alpha value result was 0.74, confirming that the test was reliable. The test with 24 questions was applied to working group students before the activities as pre-test and after the activities as post-test. The activities were applied to 2-C class of which the researcher is the teacher, for 7 weeks and 32 hours as total.

As a result of the fact that the research is a practical study for students and the researcher is a teacher, action research design of qualitative research methods was selected for this study; however, quantitative research methods were also used. The practice period of research consisted of 20 students, 10 male and 10 female in 2-C class of Sefaköy 100. Yıl Primary School in Sefaköy, a district in Küçükçekmece, İstanbul. An action plan was designed within the scope of the research and the study was done in accordance with the levels of action research. Students' identities remained anonymous with respect to the privacy of participants and students' names were coded while forming data.

In order to ensure reliability of research, diversified data was used in the study and multiple data collection tools were applied. Consistency of data was checked by comparing all data with one another. All codes and categories were also checked twice and two teacher's opinions were received. The results were supported with literature. Validity of the research was maintained and supported with literature review in each and every stage of the research. To ensure cogency of the research, video was recorded and photographs of activities were taken.

Data collection tools in the study are listed as participant observation, researcher's diary, student diaries, student portfolios, video recordings and document analysis. Descriptive analysis and content analysis were used. Owing to there not being a cognitive structure on analyzing and categorizing data and coding of data, these steps were conducted in a "categories and codes made in accordance with the concepts of data" way.

Researcher was a participant personally in the research itself. She wrote down notes about research in researcher's diary during and upon the activities. After the activities, students were asked to write down their opinions about the activity in their diaries. Worksheet was handed out to students and they were stored in student portfolios. The study was supported with video recordings.

The research gives an opportunity for researcher to improve herself in the field as a result of conducting an action research design. Flaws which were observed during activities were thought upon and fixed by receiving expert reviews on student feedbacks. Flaws which were observed in transition of visual literacy from theory to practice and precautions which were taken accordingly are key points of the study. These flaws functioned as a guide.

Within the scope of the research, an increase of 12,72 was observed between the results of pre-test and post-test activities implemented in accordance with the learning outcomes in Turkish Education Program from the 1st to 5th Grades. From this point of view, activities were found as effective in

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma

improving visual literacy of the 2nd grade students. Activities implemented within the scope of the research not only functioned as a motivating tool for students, but they also fostered current learning styles of students. Materials which were designed in the scope of the research were also paid attention by students and increased their interest in lessons. Besides, the fact that having used school trips which improve visual literacy in education had also a positive impact on students. The activities which were implemented in this study and feedbacks received during action research are thought to function as a guide for teachers who endeavor to improve visual literacy in primary schools.



Televizyon Dolayısıyla Melezleşen Çocuk Oyunları *

*Zeynep Gültekin AKÇAY***

Öz

Çalışma, çocuk oyunları ve televizyon ilişkisini ele almaktadır. Çocuk oyunlarının televizyon ekranıyla melezleştiği savından hareket ederek, bir zamanlar yetişkin dünyasını canlandıran kendi kendine başlayan çocuk oyunlarının nasıl melezleştiğini/dönüştüğünü ortaya koymak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma niteliksel etnografik yaklaşımla inşa edilmiştir. Çalışmada, çocuk oyunları ve televizyon ilişkisi nedir, çocuk oyunlarında televizyon anlatılarından izler var mıdır, gibi sorulara cevap aranmaktadır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas merkezde bulunan dokuz devlet anaokulunda yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda çocukların artık oyunlarını popüler televizyon hikâyeleri ve karakterlerinden ürettiği görülmüştür. Bu sayede de oyunun melezleştiğinden bahsetmek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: melezleşen oyunlar, televizyon ve çocuk, çocuk oyunları

Hybridization of Children's Games through the Mediation of Television

Abstract

This study investigates the relationship between children's games and television. Based on the proposition which holds that children's games have been hybridized through the mediation of television, the purpose of this study is to explicate the hybridization of children's games, which started out on their own by replicating the adult world. The study was conducted, using the qualitative ethnographical approach. In the study, answers were sought to questions such as "What is the relationship between children's games and television?" and "Are there any traces of television narratives in children's games?" The research was carried out during the spring semester of the 2015-2016 academic year at nine state kindergartens located in the city of Sivas. It was observed at the conclusion of the study that children produced their games from the popular television stories and characters. Through this finding, it is possible to assert that children's games have become hybridized.

Key Words: hybridized games, television and children, children's games

Introduction

Play, which has had the meaning throughout history of playing with others with the toys that children created themselves, has transformed its meaning in time. Finally, play has become a socialization activity of the childhood period for learning the facts of life, for giving meaning to it and for providing adaptation. Television is also one of the factors that has been the cause of a

* This work is supported by the Scientific Research Project Fund of Cumhuriyet University under the project number ILT-002

** Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü. Sivas. e-posta: zga@cumhuriyet.edu.tr

Hybridized Children's Play With Television Mediation

transformation in the meaning of play. Television, which entered our lives in the 1950s, has gradually spread to every area of life and moreover, even demands hours of children's lives. In the present-day, television is a fact of life and continues its existence as a part of children's lives. Television has created a clear change in the planning and adjustment of times of children outside the home. This effect has changed the daily timetables of children in a short period of time. Children have preferred television instead of doing their homework, playing with their friends, reading books or sleeping (Lemish, 2007). Consequently, it is unavoidable to say that television, that enlivened (and imitated) the adult world at one time, has been transformed into play that starts of its own accord. Therefore, television and its relationship with children's play constitutes the subject of this study. Finally, children are producing their play from the popular television stories and characters. Whereas, thanks to the media narrations and children's world of dreams, play is being reconstructed (Grugeon, 2004).

Immediately after television entered our lives, activities on television and children have advanced on two branches. The first of these, in the light of the debates on its powerful effects, are studies that have set forth that children are under the influence of one-sided television. Whereas, the other, are approaches that set forth that children are not blank slates (*tabula rasa*) indicated by the contents and being passive in response to television. According to this, children are active television consumers. Just as children know which means and contents they will choose, they use choices, such as to pay attention to these, to extract meaning, to understand and criticize messages and moreover, to remember these (Lemish, 2007). In accordance with these studies, very productive research studies have been made that set forth the relationship between the play cultures of children and the media texts.

In many studies made as of the 1960s by Iona and Peter Opie (quoted from Marsh and Bishop, 2014: 28), who are important persons for the British child culture research studies, they set forth that children's play is influenced from the media contents. According to them, the media is one of the basic resources of children's play. Whereas, the media resources are composed of advertisement jingles, news texts, popular songs and dances, talent shows, competitions and series. Whereas, according to the research studies in 1982 by James and McCain (quoted from Marsh and Bishop, 2014: 67), preschool children make use of television in their play. According to them, children have five different kinds of play: they reflect the effect of television in their basic motor play, construction play, language play, dramatic play and social play. In the study made on children 4-11 years of age in 1991 by Elizabeth Grugeon (2004), she set forth that children's play was directly influenced from the media contents. According to this study, children are not passive receivers in response to television texts, they include them into their lives. Children take in the television texts and set forth new creative narrations by transforming them to play. In the study titled *War and Peace: Toys, Teachers, and Tots* by Dodds, Dollins, Snyder, Welch (1992), they said that you cannot

mention creativity in children's play that has been influenced by television, on the contrary, play that has a negative and pessimistic structure emerged. According to Götz, Lemish, Aldman, Moon, (2003), who made research studies related to the media and children for a long period of time, the basis of children's play is the direct adaptation of the narration structures of the media texts. These adaptations are not only from fictional texts, at the same time, they are also stemming from documentary and science programs. Whereas, in the study made by Bishop and Curtis (quoted from Marsh and Bishop, 2014: 67) in 2006, they stated that children benefit from television in three different manners. The first of these is allusion. Children use the television characters, stars and brand names, they copy the gestures and facial expressions or they use the subject on television. Whereas, a second course they use in their play is unification and hybridization, the hybridization of the traditional play with the character and subject on television. Whereas, the result is imitation. When children imitate a story or character, they develop unique heroes and innovative event arrangements in a very creative manner. According to Schmidt, Pempek, Kirkorian, Lund and Anderson (2008), who set forth that television decreases the ratio and period of play, state that the attention of the child is dispersed and moreover, gotten rid of completely with television. Coyne, Rasmussen, Linder, Nelson and Birkbeck (2016) made an ethnographic study throughout a period of three years with the fans of the Walt Disney princesses broadcast on television. According to this study, the girls only use the story of the princesses in their play. This situation affects the societal gender perceptions of children in an early period.

The play culture and media in the Western world of science show a prevalence in the research studies treated in the relationship of television. These studies started as soon as television became a part of daily life. Whereas, in Turkey, the studies of scientists, such as Pertev Naili Boratav and Bekir Onur and the Ankara Children's Culture Research and Application Center on children's play presented important contributions mostly in the fields of folklore and education. Whereas, the relationship of children and television in the communications discipline was treated with different approaches. Even though the number of research studies on this subject is not many, it is difficult to mention the existence of studies that treated the relationship between the play culture and television. This study, which has attempted to set forth the relationship between children's play and television, will provide a contribution to the elimination of this important deficiency.

This study aims to understand the relationship between television and children's play. The research study, which examines the effect on children of television, rather than considering television as the only reason for their behaviors with the insulated and bringing down to the "effect" research study method, has been constructed on a quantitative ethnographic approach, which aims to set forth the specific aspects of the children's play that is mediated with television.

The Transforming Play Culture

The children's culture and the play culture have displayed a parallelism throughout history. According to various viewpoints, the origin of play stems from a talent to imitate that is coming from birth, from persons satisfying the need to relax, from a period of preparation in response to the seriousness of life, from establishing sovereignty, from a need to compete, from being rescued in an innocent manner from harmful tendencies and from calming via fiction the impossible desires being realized in real life. These definitions of play, that appear in front of another thing that is not play and that departs from the hypotheses that it answers some biological expectations, is opposed by Johan Huizinga (1995: 48). According to him, "Play is a uniquely adaptive act, not subordinate to some other adaptive act, but with a special function of its own in human experience." Although the definition made by Huizinga is valid for some play, it does not cover all play. According to Jean Piaget (2013), play can strengthen the existing skills by repeating the known diagrams; it acquires to the child the feeling of the continuity of its self-esteem, that is, trust in oneself and the feeling of sovereignty. Play, according to a definition that defines play as a turbid concept and that criticizes the idealization of play, "contains a family of variable concepts, which include dreams, daydreams, fantasy, imagination, solitary play, play with rules, sports, festivals, carnivals, television, video games and virtual reality, etc.; and as these concepts pass from one culture to another they change" (Onur, 2005: 34).

According to David Elkind (2011), who indicated that when the present-day children are oriented towards a passive life compared to the previous generations, play for which children have an aptitude from birth for learning, curiosity, imagination and to daydream, is being silenced in the commercialized world that has created high technology. Children who at one time made their own personal legends with the toys that they created are now not passing much beyond the passive consumption habits. Instead of the street play that started spontaneously in the past, organized team sports and hybridized play have taken its place. The television narrations that enlivened (and imitated) the adult world at one time have changed the play that started spontaneously.

Certainly, television has changed the form of traditional playing, but it has not eliminated play itself. Traditional children's play has attributes that contain sociality, such as testing, taking responsibility, helping one another and sharing within their own group. Whereas, in the present-day, the ability to imagine the imaginary world that is an inseparable part of childhood and that has been fictionalized in their free times from the aspect of children, has departed from being a world in which children daydream and has surrendered itself to imaginarieness, which is fictionalized by adults via television. Play prior to television stemmed from either traditional societal transfer or from creating play among friends or from the imagination of children. It is true that these are still existing today, they have still not been eliminated, but if there is television, then these are able to live (Timisi, 2011).

Methodology

In the television research studies, the ethnographical approach assists in understanding on subjects, such as the consumption of contents in daily life and in the production of televisual meaning. No doubt, the fact that these types of research studies are small-scale prevents being able to make valid generalizations from these, but the aim here is to obtain information related to the specific aspects of the societal worlds of real viewers. In this manner, these research studies will contribute to an increase in sensitivity for the specific details of the relationships with television in the daily lives of real persons. The place of this sensitivity in understanding the television viewing experience is very important, because television is a means used by real persons, in natural environments and within daily relations and furthermore, it is both a part and a maker of these daily relations. It clearly emerges from what has been said up until now that these types of research studies on the relationship of the television viewers, the private area of viewers, that is, by carrying to the home of the family, from the content of television, that is, instead of from the world on the screen, can be defined here in a manner that would place importance on the activities in the daily lives of the viewers. Two broad-scoped very important analysis forms of ethnography make it easier. The first is to provide for determining the intertextualities that gradually increase in the media outputs. The second is to help in understanding how ethnography has become differentiated by using the gradually globalizing media production in the daily lives of persons (Morley and Silverstone, 2002; Mutlu, 1999). Consequently, this research study has been constructed within the framework of an ethnographic approach for being able to set forth the specific aspects of children's play mediated with television.

Just as it was stated in the study made in Morocco and Tunisia by Jean Pierre Rossie (2001), naturally, television changed the form of traditional playing, but it did not eliminate playing itself. The play prior to television was stemming either from the traditional societal transfer or from setting up play among friends or from the imagination of the child. It is true that these are still existing today, they still have not been eliminated, but they are also able to live due to television. In their study, Marsh and Bishop (2014) departed from the thought that there was a resistance of children's play against television and asserted that play became hybridized with television mediation. According to this thesis, they sought to answer questions, such as, what are the relationships between children's play and television? and are there traces from the television narrations in the children's play?.

This research study was carried out during the spring semester of the 2015-2016 academic year at nine state kindergartensⁱ located in the city of Sivas. Kindergartens were preferred since they were places where the relationship of television and the play culture could be studied the best and where children were playing games together during a certain time in a collective manner.

Hybridized Children’s Play With Television Mediation

The setting of the study was composed of children between the ages of two and seven years, that were defined by Piaget (2004) as pre-procedure children. This period includes the development of the designing function, which starts in a previous period. When it is considered that most of the children’s television programs are aimed at child viewers at these ages, then it is useful to know completely the learning mechanisms of children in this period. Children in this period can engage in active communications with the individuals in their surroundings. However, the basic concept that defines these forms of communication is egocentrism. The perceptions of children are concentrated on themselves. The basic foundations of learning by the child are play and imitation. Imitation is not a passive process that is added to the behavior of a child in a ready action form, it is a process that contains conforming in an active manner. Whereas, play is defined as a type of adaptation that is realized through assimilation. Imitation and play are a result of providing adaptation of the child to the surroundings (Timisi, 2011). The working group of the research study was composed of a total of 351 students who were receiving education in the five-year-old age group classrooms of this period defined by Piaget. Of the children, 163 were girls and 188 were boys. In treating children in this age group, the facts were taken into consideration that the children had completed the parallel playⁱⁱ period. The study was limited to the playing of games in the free time interval located in the curricula of the students. Triangularizationⁱⁱⁱ of the ethnographic analysis stated by Morley and Silverstone were used in the research. Since the schools where the study was made are state schools, the education is for half a day. Consequently, at the nine schools where the research was made, both the morning (7:30 am-9:00 am) and the afternoon (12:30 pm-2:00 pm) groups were included in the study.

Observation was used as the data collection technique for being able to understand the hybridization of play with television mediation. The children were observed in their own classrooms during the “free play” hour in the curriculum of the Ministry of National Education. The observer role as a participator was preferred from the four roles^{iv} defined for Junker’s observation (quoted by Neuman, 2008). This role was preferred for not distracting the attention of the children and for not making them uneasy in their own surroundings. Since voice and image recording are forbidden in the kindergartens by the Ministry of Education, voice, photograph or video recordings were not made during the observations. The following questions were prepared as a guide during the observations:

Table 1. *Guiding questions for the observations*

Guiding question form for the observations	<ul style="list-style-type: none"> • Does the play have a name? • What is a type of play? • With which rules is the game played? • Does the play have concrete tools? • Is the play a game for both genders? • Is there a need for a space or tools within
--	--

	<p>the classroom for playing the game?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is there repartee, songs or other talking forms in the play? • What are the role preferences of the children in the play?
--	---

Face-to-face interviews were held with the families of the children for setting forth what were the television viewing practices in everyday life of the children at home and for testing the consistency of the observation data. It was considered whether there was consistency by comparing the effects of television on the play of children with the programs stated by the families. While of those who were interviewed, 221 were mothers and fathers and 130 were with other family individuals (grandfather, maternal grandmother, paternal grandmother, maternal aunt, paternal uncle, paternal aunt, maternal uncle, etc.) living together with the family. The family individuals who were interviewed were between the ages of 21 and 72. The questions asked during the interviews were as follows:

Table 2. *Questions asked in the interviews*

<ul style="list-style-type: none"> • Interview questions 	<ul style="list-style-type: none"> • Which television channels do children watch? • Which cartoon film channels do children watch? • During which hours of the day do they watch television? • How many hours per day do they watch television? • Who determines the program watched? • Which cartoon films do they watch?
---	--

Findings and Discussion

Setting forth the results obtained from the interviews held with the parents about the television watching practices of children will also facilitate understanding the transformation practices of play.

Interviews Held with the Families

To the question, “Do children watch television” all the 351 guardians treated in the working group gave a response of “yes”. After setting forth that all children watched television, more detailed questions were asked for being able to understand this practice. The first of the questions was about which television channels the children watched. The table given below shows the television channels the children watched:

Table 3. *The television channels watched by the children*

<ul style="list-style-type: none"> • Cartoon Film Television Channels 	<ul style="list-style-type: none"> • TRT Children • Cartoon Network • Minika Children • Minika Go • Disney Channel
--	---

Hybridized Children's Play With Television Mediation

	<ul style="list-style-type: none"> • Disney Junior • Planet Children
<ul style="list-style-type: none"> • Television Channels for General Viewers 	<ul style="list-style-type: none"> • TRT 1 • Channel D • TV8 • Star TV • Show TV • NTV Sports

In the interviews held with the guardians, the children's average television watching hours were 4-5 hours. Of this, 1-1.5 hours was watched in the morning immediately after waking up, whereas, the remainder was watched after coming home from school and in the evening hours watched with the family members. To the question of who determines the program watched, most of the families stated that the child preferred the television channel and program himself/herself during the day. Whereas, in the evening hours, it was determined that most of the time, it was the parents who determined the television channel and program. Since during the evening hours the television watching practices of children, more than being an action made on their own, is an action made with the family, the television watching practices of the family also spreads to the child (Lemish, 2007). It was understood during the responses that children do not only watch the thematic children's television channels. They watch the television channels directed towards the general viewer masses together with their families and moreover, they follow some programs.

Table 4. *Programs watched together with their families*

	Resurrection Ertuğrul (series)	Valley of the Wolves (series)	Magnificent Century (series)	Back Streets (series)	Survivor	The Voice Turkey
Girl	-	-	√	√	√	√
Boy	√	√	√	√	√	√

As it has been stated in Table 4, it was understood that the type of program types watched the most are series at the times when the entire family members are together. After series, the competition programs are watched in second place, whereas, in final place are the news and sports programs. However, the news programs are watched mostly because the father wants to watch while waiting for the series to begin. Meanwhile, series, which are the program type watched most of the times spent, the competition programs are felt in all paths of the activity with inner-family communications, establishing identification and imitation and are reflected to the play of the children. When children play games in the surroundings where they are together with their families, they are influenced from the television^v in the background. Television in the background spoils children's playing with toys, shortens the periods of their playing games and decreases their period of play. As stated by Schmidt et al. (2008: 1147), when children, especially in preschool, look for a moment at television in the background, it distracts their concentration on play and moreover, finishes it. The child who stops to look at television forgets what he/she was playing or the order of

the play and passes to a new game. Whereas, this situation is the cause of shortening the periods and sections of play. To the question of which cartoon films, the children watched, all the families interviewed gave the names of almost the same films. According to this, from the twenty-nine cartoon films watched, five are local productions (*Pepee*, *Keloğlan*, *Canım Kardeşim {My Dear Brother}*, *Niloya*, *Rafadan Tayfa*). Twelve of the films watched are the shared preference of the children. Excluding these shared films, the number of films watched only by girls is seven. Whereas, this figure reaches ten for boys.

Table 5. *Cartoon films watched by children*

Names of films	Girl	Boy
Pepee	√	√
Marsupilami	√	√
Keloğlan	√	√
Maya the Bee	√	√
My Dear Brother	√	-
Niloya	√	-
Strawberry Shortcake	√	-
Frozen	√	-
The Jungle Book	√	√
Mermaid	√	-
Rafadan Tayfa	√	√
Wings Club	√	-
Sofia the First	√	-
Lightning McQueen	-	√
Transformers Prime	-	√
Gumball	-	√
Ben 10	-	√
Fireman Sam	√	√
Transformers	-	√
Tom and Jerry	√	√
Scooby-Doo	√	√
Beyblade	-	√
Spider-Man	√	√
Krypto the Superdog	√	√
Zack & Quack	√	√
AI Football GGO	-	√
Batman	-	√
Lego Ninjago	-	√
Tenkai Knights	-	√

While many studies observe that the primary factors for becoming socialized, such as the family as the first step in learning gender roles, it is also accepted that the mass communications media have gradually acquired greater importance in this field. Television, when transferring through sample models to the child the specific gender models and by strengthening the traditional role expectations, which are established in the society, or are also functional by mediating a change in these expectations. Especially, children, who have the least acquaintance about the behaviors of a certain role model, are the sector that is the most open to influence in this process. Children can

Hybridized Children's Play With Television Mediation

learn the values of the world outside of their close environs, especially through television and it would not be wrong to state that on television the gender roles are presented as universal values. They are characteristic in the decisions for the constructions of identity, in becoming individualized, in the formation of values and lives of girls and boys, who grow up with the societal gender roles designs. In the capitalistic/patriarchal societies, women compared to men, are evaluated as a negative reflection of this. Males have a high status, privilege and priority and the values that represent them. For example, bad temper, being competitive, independence, self-reliance, intelligence and being able to make decisions are manly attributes. On the contrary, the attributes that could be listed, such as to be gentle, politeness, to take others into consideration, to be in favor of reaching an understanding, sympathy and talkativeness are defined as being womanly. Women are defined in the private area, whereas, men are defined in the public area. Care, raising and reproduction of human life are women's areas and protection, looking out for, economic value production and reproduction of the societal system are men's areas. Even if a differentiation is under consideration from the aspect of roles within the historical process, more than the daily life practices of single individuals, the reproduction of the patriarchal/capitalistic system is established on this difference (Timisi, 2011).

When the cartoon films that the children were said to watch are considered during the period in which the study was made, then it is possible to say that the relationship between the types of programs and societal gender have constituted the operational strategy of television. Children's programs are designed by considering girls and boys. For example, cartoon films, such as *Spider-man*, *Batman*, *Tenkai Knights* and *Lego Ninjago* have been designed for boys. The best-known heroes in the history of television are males and the cartoons and other films for boys are greater in number than those for girls. Whereas, for girls, films and characters are produced, which basically take at the center the Barbie toy and magical princesses. Whereas, another result that drew attention from the interviews is that children watch the children's dramas produced for them, even though they are limited.

Table 6. Children's dramas watched

Name of the program	Name of the channel
My Magical Mother	Channel D
How awful! My Grandfather Grew Up	Minika Children
Super Funny	Disney Channel
Dino Dan	Minika Children

Hybridized Play

The existence and development of children's activities are determined by the society in which children live. Children, who live within an intensive information bombardment of the consumption markets, companies, advertisements, rapid technological development and mass

communications media cannot develop a play culture independent from this society. Accordingly, the traces of a differentiation in the meaning and structure of play have been continued by observing play. Games, as an activity entered for children to entertain each other, has been coded with the categorization by Artin Göncü (2001: 45). According to Göncü, there are five types of play categories. To these categories the desk/school tools and supplies play and the taking apart-putting together/construction play have also been added. The table shows seven and thanks to these categories, it shows the hybrid games that emerge with the influences of television.

Table 7. *Types of play played by children*

Making like the inferential past/image play	<ul style="list-style-type: none"> • To be Turabi • To play at being Hürrem (Roxolana) • To play at being Pepee • To play at running a restaurant • To play at being mother-father • To play at being a soldier • To play at being a princess • To play at being a fighter • To play at being a police officer • To play at horse breeding • To play at being Polat • The Voice Turkey
Object play	<ul style="list-style-type: none"> • To play at throwing balls-goalkeeper • To compete with Lightning McQueen cars • To play with repair sets • To wrestle on wrestling mats • To play with swords • To make a game with Bayblade • To play with doctor's instruments • To play with cars • To play with plastic fruits-vegetables • To play with puppets • To play with Spider-man figures
Language play	<ul style="list-style-type: none"> • To dance to Ankara melodies • To make roles with Pepee songs • To make car races with Lightning McQueen catchwords • To play at being a star singer
Physical/bodily play	<ul style="list-style-type: none"> • Shooting (Like the Tenkai Knights) • Catching (Like Spider-Man) • Pushing, biting and letting fall (Like Zombies)
Play with rules	<ul style="list-style-type: none"> • You're it game • Peekaboo game • Duck, duck, goose game • High from the ground game
Play with desk/school tools and supplies	<ul style="list-style-type: none"> • To play with play dough • To cut paper with scissors • To paint • To draw a picture
Taking apart-putting together/construction play	<ul style="list-style-type: none"> • To construct a tower with wooden/plastic blocks • To construct a house with Pepee blocks

Hybridized Children's Play With Television Mediation

As it can be understood from the table given above, children are able to transform skillfully the imaginary play that they see in films into real play. From the seven play categories listed, it was observed that the television narrations in five influenced their play. The remaining play with rules and school tools and supplies play categories continue in the play of children with their traditional forms. It was determined that in the making like the inferential past, object, language, bodily and taking apart-putting together play categories the television narrations were the cause of hybridization of the play.

Making Like The Inferential Past/Image Play

Play is used with the objective of representation and entertainment for an idea or an object for the meaning of something else by the persons participating in the activity. For example, they contain symbolic activities, such as to play doctor or to play house. These types of play are even more than a reflection of the lives of parents, the books read and the programs watched together. The role of television is important in the play of children, such as in the inferential past. Children include the knowledge and language of the media texts in their creative and fantasy play (Göncü, 2001: 45; Marsh and Bishop, 2014: 19-20).

In play made like the inferential past, the Opies (quoted from Marsh and Bishop, 2014: 43) have formed eight categories: mothers and fathers, play at school, car accident (boys make the accident, girls are the nurses), to play at horse breeding, the world of the story book (children believe that they can solve abnormal situations), war play, thief and police play and witch and fairy play (play that is mostly preferred to be played by girls. It is a world where the good and bad fight.) Of these categories listed, to play with cars, to play at breeding horses, war play, thief-police play and witch-fairy play were also observed in this study. Besides these, in the observations made, the children played the following by being influenced from the television narrations: to be *Turabi*, to play at being *Hürrem* (Roxolana), to play at being *Pepee*, to play at running a *restaurant*, to play at being *mother-father*, to play at being a *soldier*, to play at being a *princess*, to play at being a *policeman* and to play at being *Polat Alemdar* (a fictional character in the series *Valley of the Wolves*).

Since every one of the children has an extraordinary acting strength, they could pass to the role of the character they wanted when they wanted. Research studies show that children's play is affected by the television stars and especially from the persons who become stars on the talent show competitions. These situations in children are also defined as star-dependence (Marsh and Bishop, 2014). Besides these, if children remain under the influence of more than one film periodically, then they can portray these characters in order and alternately. Children reproduce with their own worlds of dreams the competitions called *Survivor* and *The Voice Turkey*. Of five children in the classroom

(mixed girls and boys), while two (leader attributes) represented the team of *famous persons*, the other three represented the team of *volunteers*. One student made a microphone by taking one of the wooden block toys in his/her hand and became *Acun Ilıcalı* (Turkish television personality and producer of *Survivor*). Whereas, the other students in the classroom participated in this play of the children with their shouting for *famous persons* or *volunteers*. The character called *Turabi* on the team of *volunteers* in the original competition, took his place on the team of *famous persons* in the children's play. This character is very valuable for all children. All children want to be *Turabi*. They select the child who will play the role of this estimable character by making an elimination among themselves. Sometimes, one of the girls becomes *Turabi*. The behaviors of this character are transferred to the game being played according to their own dream worlds.

It was observed that *The Voice Turkey* competition was fictionalized and played during the research. The presenter, who explained the rules of the competition completely, the jury members listened to the child and evaluated him/her, and there were viewers who watched this process and who expressed their feelings by cheering, applause or booing. The children especially tried to convince one another to become the jury, but they were not successful. Upon this, in contrast to the original program, each child became both a jury member and a competitor. From this aspect, the children did not only remain at transferring what they saw from adults, it is possible to say that they made syntheses by also adding what they had perceived and experienced themselves. According to Elizabeth Grugeon (2004), the re-creation and playing of these types of competition programs contributes to the development of children's language and at the same time, children learn to compete and to reach success by finding alternative courses for success. Whereas, these are the faculties that are desired to be possessed by the postmodern child of the postmodern world.

In the 1950s and 1960s, since there were limited television channels and a limited number of programs, since all children had knowledge of the programs, it was easy to fictionalize play. According to Marsh and Bishop (2014), who stated that it is difficult to say this about the situation for the 2000s, since children do not have the same knowledge about the programs due to the endless number of television channels and programs. Instead, they are playing games by telling each other about the programs. The authors observed a portion of these claims in a study. Not all the series watched by children with their families were known. It was observed at two kindergartens that children told the stories of the *Arka Sokaklar* (Back Streets) series to children who had not watched the series. All children fictionalized a play a period after they had told each other about the programs that they watched. Everyone became bad in sequence in the play. Whereas, the heroes who were police fought with the bad persons by also using the school toys.

Hybridized Children's Play With Television Mediation

To the question of why and how children evaluate and give meaning to the television characters, the responses of imitating and idolizing the television characters is given. All viewers, adult and child, develop an emotional relationship with the television character, they think about them and place importance on their lives. There are various identity constituting forms of the television characters. The viewers, especially those who are young, feel that they are there themselves with the character and perhaps they are also of the same gender, ethnic origin, age or appearance. Small children establish identification with those in secondary positions or small persons or with animal characters, which are presented as without strength like themselves. Generally, child viewers share the same things with the television character and with those in his/her lives. It has been determined that this situation shows itself in the like the inferential past play. Children have observed those who brush their teeth like *Pepee*, those who were heroic like the *Tenkai Knights* or those who cast a net like *Spider-man*. According to Lemish (2007), in this manner, the television characters reconfirm the children's honor, beliefs, manners of conduct, world views and behaviors. The children are like the television character with a desirous identification or possess his/her behaviors. Just as it has also been stated in the monetary-social influence with the television characters, the children are establishing identification with the characters and these identifications are related to gender. While boys are mainly establishing identification with the male heroes, girls are establishing identification with the female characters.

It is possible to follow from the play practices established that children are influenced from the programs that they watch together with their families. Children are learning from these types of programs (*Resurrection Ertuğrul*, *Back Streets*, *Valley of the Wolves* and *Magnificent Century*) to fight, to kill and to destroy. The virtual heroes of the screens are taken seriously by the children after a period and start to be played in their real lives. It is possible to observe the best example of this in the war games, which are the most widespread play established by boys. In this play, the inclination for a show of strength, the powerful desire to win and the policy to get rid of someone/something completely shows itself.

Disney's princesses are very popular among girls. These heroines are also spread in the children's play and provide for the uses of societal gender stereotypes^{vi} (Coyne, 2016). It was observed in a great majority of the girls' play that they used only these princesses' stories and the *Hürrem Sultan* series that they watched with their families.

Imaginary characters are as attractive and arouse interest to the extent of real characters for children. Moreover, they make declarations that indicate an attachment to these characters (*Hürrem Sultan*). Girls establish an identification with the characters in the harem found in the *Magnificent Century* series. Among children, the child who has a leader spirit and a dominant character plays the

role of *Hürrem Sultan*. Respecting the superiority of being the Sultan, the desire to be praised or to receive respect are stated by continuously showering orders on their friends in a high tone of voice (bring me water immediately, I'm very tired, prepare my chair, etc.). They want to be complimented and praised. With this game played by children, it is also possible to see the traces of its being internalized by children without their being aware of it for the individual and collective becoming adult as stated by Huizinga (1995).

Object Play

It is the play in which children are entertained by using objects. They are actions, such as throwing a ball, throwing toys into the air and holding tightly. Children receive pleasure from playing with the objects found in the classroom. The games that they play are listed as follows: Throwing a ball, to race with *Lightning McQueen* cars, to play with repair sets, to wrestle on wrestling mats, to play with swords, to make a game with *Beyblade*, to play with doctor's instruments, to play with cars, to play with plastic fruits-vegetables, to play with puppets and to play with *Spider-man* figures. A portion of the objects played with by children are by-products of the cartoon film narrations, such as *Lightning McQueen* cars, *Scooby-Doo* figures, *Krypto the Superdog* items and *Fireman Sam* cars and accessories.

Soccer holds a major place on television channels. The play of children who watch these sports activities together with their families is directly influenced from soccer. After observations, it emerged that children who played ball had been influenced and inspired from events related to soccer one or several days previously. For example, *Sneijder's* kicking a goal at the Galatasaray vs. Gençlerbirliği game made the soccer player become a hero in the eyes of the child. Children are included in the games with demonstrations of joy by shouting the name of the soccer player (goooooal, and Sneijer hit, etc.)

Language Play

They are games that children set forth by using words and sounds. For example, to produce sounds like the sound of a motor, to invent words, to sing songs and to change the structure of words. Games are influenced by the music clips or programs on television. This routine, which emerges more in the play of girls, has also been observed in boys recently. Marsh and Bishop (2014) see the song talent contests as the reason for this. According to them, an example of this is that after making a Michael Jackson style dance by a competitor on the *Britain's Got Talent* competition in 2009, all the boys included a Michael Jackson-type dance into their play.

It is as if the dances and facial expressions made in the clips stated by the authors, had been made in the clips and is a situation that was also observed in the study. For example, when children

Hybridized Children's Play With Television Mediation

sing the words of the popular folk song given below^{vii}, they dance together with it at the same time: *I threw the rope, its end remained, and the strength of decision remained, I liked, the hands took, bitterness remained inside me, and Ankara's vineyards, twisting roads, and when did you become tipsy, I cannot lift my arms.* Of the popular songs in 2015, *Mış Mış*^{viii} and *Bangır Bangır*^{ix} were also reflected to children's play. Children established play to the accompaniment of the song lyrics and dances given below. The lyrics of the song sung by the children while playing with each other are as follows^x:

What are these situations, come on, open enough

Neither runaway nor migrate, nor trap

Well then, mercy oof slalom, always always zigzag

Let us remain friends, it is good and pleasant, I do not understand their anxieties

Shall we swallow a single dose at nights, empty farewell (...)

Is the problem me, it must be you

I am worthy of better, from which book is this memorized

Mış mış mış and muş muş muş

La la la la la (...)

With the song lyrics above, children walk around the classroom and now and then implement the dance figures in the clip. Whereas, at this point, just as in the narration of the clip, the girls assume a "womanly" attitude, and the boys assume a "macho" attitude.

Jingles were also encountered in some of the play. Only one of these was an original jingle used for choosing the group leaders^{xi}. It can be stated that most of the calls with jingles in the play were also influenced by television. Children use the following types of jingles and calls:

"...Beyblade is a good play, it is not easy to defeat me, I worked a lot my friend..." Bayblade

"...Come on, in the name of God my warriors!" Resurrection Ertuğrul

"...someone wins, I eat those who are incompetent with the intention of breakfast, I am lightning..." Lightning McQueen

Physical/Bodily Play

Play containing bodily and physical activities, such as tickling, wrestling, aerobics and throwing children into the air, are defined as physical/bodily play. It was observed that children

preferred much less the play with rules based on traditional cooperation. Instead, children preferred bodily play, such as pushing, biting, fighting formed from not causing to fall and being a zombie.

In the study made by Arleen Dodd et al. (1992), they separated war play into three types: games played with the cartoon film narrations, play established dramatically and war play established with war toys. This classification and examples were encountered in the observations. Several of the children become *Spider-man* and *Batman*. Whereas, a portion become enemies who uproot trees and who invade the world. They create a hybridized play from the narrations of the two cartoon films by pushing and trying to catch each other. The traditional play, which includes physical activity, plays the role of a hybrid structure by hitting, like the *Tenkai Knights*, catching, like *Spider-man*, biting and causing to fall, like *Zombies* with their television narrations.

The covered attribute of programs, such as *Transformers*, *Gumball*, *Spider-man*, *Lego Ninjago* and *Tenkai Knights* produces for boys is the powerful, strong heroes and the coming into being from stories of fantastic characters surrounding them. At the same time, it is also attracting attention that the tools and materials used by these types of heroes are armored weapons equipped with metals. The theme put into the forefront by these is power. When the play of children is taken into consideration, to be “strong” is held equal to leadership. The child tries to prove that he is powerful, like the heroes in the films, “by fighting” (by pushing and shouting at each other, etc.). Most of the time the end of these bodily games played finishes with injuries and bruises.

Taking Apart-Putting Together/Construction Play

Taking apart and putting together implements, tools and pieces are play that develops the fine motor skills of the child. To construct a tower with the wooden/plastic blocks found in classrooms, to construct a house with *Pepee* cubes are games played by children. Children do not establish a hybrid play in these types of play, but they cannot avoid the by-products (*Pepee* blocks, *Strawberry girl* cubes, etc.) of the television narratives.

Conclusion

Children’ s play is universal, but it can show a difference as an extension of the structure of the society. The importance of the mass communications media in the experience of differentiation is so excessive that it should not be underestimated. The findings of the study showed that children are not only sensitive to change in their own natural, material and sociocultural environs, at the same time, they are also the forerunners of these changes. Television presents to children unique variety and societal models that can configure the expectations related to manner of conduct, behavior and societal life. With the models presented, the child has hybridized play that he/she has produced himself/herself and that has expressed himself/herself. The heroes of the cartoon films and

Hybridized Children's Play With Television Mediation

primetime series, the stories, dances of the music clips and music, the soccer games watched show themselves in the games played by children. Children sometimes play the game of *Hürrem Sultan*, sometimes *Polat Alemdar* or *Turabi*, sometimes the *Wings Club* girls or someone from the *Ben 10* team.

The study showed that many traditional play forms were reproduced and while creative, new play emerged with the media world. In this sense, the study can also provide support to the emergence and determination of new types of play in the research studies related to children's play in different disciplines, such as anthropology and folklore. The observations of the study showed just how much children interpreted the television texts in a creative manner. Nevertheless, the study also set forth once more the determinations about how the media texts were turned upside down, used and perceived by the children and that they are not passive recipients. It is possible to say that children, rather than being passive recipients in response to television, took what was narrated into their lives and naturally, included it in their play.

The determinations of the study provide information about children to their instructors/teachers and parents, who feel anxious about the popular culture texts. Nevertheless, the research can be used in studies made on the course of developing multi-literacy for education in the twenty-first century and to improve the situation of Turkish children and families in response to the media and to increase the levels of awareness. Thanks to this, the relationship of the child with television and the other electronic media can be reorganized, both in family and in school life. This study can be used as a guide from the aspect of also understanding the importance of media literacy in the education of children in the media-intensive world.

References

- Coyne, S., Rasmussen, E. E., Linder, J. R., Nelson, D. A. ve Birkbeck, V., (2016). Pretty as a Princess: Longitudinal Effects of Engagement with Disney Princesses on Gender Stereotypes, Body Esteem, and Prosocial Behavior in Children. In: *Child Development*, 87 (6), 1909-1925.
- Dodds, A., Dollins, R., Snyder, T. ve Welch, H., (1992). War and Peace: Toys, Teachers and Tots. In: *43rd Annual Conference of the Southern Association on Children Under Six Conference Papers*, Virginia: Department of Family and Child Development, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2-28.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun Gücü (The Power of Play)*. B. Onur, (Edt.), D. Erol Öngen, (Trans.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları (In Turkish).
- Göncü, A. (2001). Toplumsal Ve Kültürel Bağlamın Çocuk Oyunlarındaki Yeri (The Place of Children's Play in the societal and Cultural Context). In: *3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Dünyada Ve Türkiye'de Değişen Çocukluk (Changing childhood in the World and Turkey, 3rd National Children's Culture Congress Papers)*, B. Onur, (Edt.), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları (In Turkish), 37-50.
- Götz, M., Lemish, D., Aldman, A. and Moon, H., (2003). The Role of Media in Children's Make-believe Worlds. In: *Television: Children's Fantasies and Television*, 16 (1), 36-53.
- Grugeon, E. (2004). From Pokemon to Potter: Trainee Teachers Explore Children's Media-Related Play 2000-2003'. In: J. Goldstein, (eds.) *Toys, Games and Media*. Australia: Cambridge University Press, 73-89.

- Gülşen'in Bangır Bangır Şarkısının Düşüşü (*The Fall of Gulsen's Bangır Bangır Song*). Accessed on 29 July 2017. www.mynet.com/gulsenin-bangir-bangir-sarkisinin-dususunu-magazin-58303 (in Turkish).
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme (Homo Ludens)*, (M. A. Kılıçbay, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları (in Turkish).
- Kirkorian, H. Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E., and Anderson, D. R. (2009). The Impact of Background Television and Parent-Child Interaction, In: *Child Development*, 80 (5), 1350-1359.
- Lemish, D. (2007). *Children and Television A Global Perspective*. Malden: Blackwell Publishing.
- Marsh, J. and Bishop, J. C. (2014). *Changing Play, Media and Commercial Culture from the 1950s to the Present Day*. Berkshire: Open University Press.
- Morley, D. and Silverstone, R. (2002). Media Audiences Communication and Context: Ethnographic Perspectives on the Media Audience, In: *A Handbook of Qualitative Methodoloies for Mass Communication Research*. K. B. Jensen and N. W. Janskowski, (eds.), London: Routledge Publication, 149-162.
- Mutlu, E. (1999). *Televizyon ve Toplum (Television and Society)*. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Yayınları (in Turkish).
- Neuman, L. W. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (Methods of Societal Research: Qualitative and Quantative Approaches)*. (S. Öze, Trans.), Volume: 2, İstanbul: Yayınodası (in Turkish).
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi (The History of Childhood in Turkey)*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları (in Turkish).
- Piaget, J. (2013). *Çocuğun Gözüyle Dünya (The World from the Perspective of the Child)*. (İ. Yerguz, Trans.), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları (in Turkish).
- , (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim (Cognitive Development in the Child)*. (H. Portakal, Trans.), İstanbul: Cem Yayınları (in Turkish).
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu (The Disappearance of Childhood)*. (K. İnal, Trans.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları (in Turkish).
- Rossie, J. P. (2001). Değişen Afrika Çocuklarında Değişen Oyuncaklar ve Oyun (Changing Toys and Play in children in Changing Africa), (S. A. Cengiz, Trans.), In: B. Onur, (eds.), *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (Changing Childhood in the World and in Turkey)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları (in Turkish), 51-84.
- Sağın, S. *İşte Ben Biyografi (Here it is! Me. Biography)*. Accessed on 29.07.2017, www.simgesagin.com.tr.
- Schmidt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F ve Anderson, D. R. (2008). The Effects of Background Television on the Toy Play Behaviour of Very Young Children, In: *Child Development*, 79 (5), 1137-1151.
- Timisi, N. (2011). *Elektronik Bakıcı: Televizyon Çocuk İlişisine Genel Bir Bakış (Electronic Baby-sitter: a General Perspective of the Television-Child Relationship)*, İstanbul: Derin Yayınları (in Turkish).

ⁱ AksuKindergarten, Bahattin Makbule Özberk Kindergarten, Halide Edip Adıvar Kindergarten, Melek Reşit Hanım Kindergarten, Melike Turan Kindergarten, Kılavuz Kindergarten, Mimar Sinan Kindergarten, Nene Hatun Kindergarten and Zübeyde Hanım Kindergarten.

ⁱⁱ To play with toys but not to enter into play with others.

ⁱⁱⁱ To compare the information obtained from different stages of the same event and to look at the different transformation points of this event and to look at the different participants in this structure (Morley and Silverstone, 2002).

^{iv} There are four types of observer roles: 1) Completely an observer: The researcher is behind a unidirectional mirror or has "a unseen role", such as a doorkeeper who overhears. 2) Observer as a participator: The researcher is known from the start, but has limited contact. 3) Participator as an observer: The researcher is open and is a

close friend of the participants. 4) Completely a participator: The researcher behaves like a member and shares the confidential information of those inside (Neuman, 2008: 554).

^v Generally, when children are playing alone or when their families are present, a television that is turned on during the period they are playing is called background television (Kirkorian, 2009: 1350).

^{vi} These eye-catching characters are generally passive and always wait to be saved by a male. Content analyses that were made related to a few Disney princesses showed that they send strong messages related to societal gender roles. According to the research that treated Disney princesses between 1937 and 2009, even if gender always takes on a complex condition, they still use strong traditional societal gender roles and stereotypes for children in many films: For example, physical weakness, kindness and compassion, matured female, philanthropic, timid, obedient women, etc. (Coyne, et al. 2016: 1910).

^{vii} İp attım ucu kaldı da, daraz da gücü kaldı, ben sevdim eller aldı, içimde acı kaldı. Ankara'nın bağları da, büklüm, büklüm yolları, ne zaman sarhoş oldun da, kaldıramıyon kolları

^{viii} In June 2015, the song lyrics, which was the cover of Riff Cohen – Dans Mon Quartier, was written in Turkish by Sibel Algan and sung by Simge. After it was published, it broke a record with 55 million views on Youtube within three months (www.simgesagin.com.tr, 29 July 2017).

^{ix} The song by Gülşen, who wrote the lyrics, music and recorded the sound in April 2015 was in first place on the digital (TTNET, iTunes, etc.) and physical sales lists as of the date it was published (www.google.com.tr/amp/s/m.mynet.com/gulsen, 29 July 2017).

^x Nedir bu haller hadi açıl yeter. Ne kaçak ne göçek, ne tuzak. E, aman of slalom, hep hep zigzag. Dost kalalım, iyi hoşta anlayamam endişelerini. Geceleri tek doz yutalım mı, boş elveda (...). Sorun bende mi sendeymiş. Daha iyisine layıkmışım, hangi kitaptan ezber bu. Mış mış mış da muş muş muş. La la la la la (...)

^{xi} "...It rained pit-a-pat, I got very cold, I got wet, I chose you, I won..."



Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit'e Duyduğu Nefretin Kahriyât Adlı Kitabına Yansımaları ve Bu Nefretin Sembollerinden Hüseyin Necati Efendi*

*Merve Nur GÜNEŞ***

Öz

1869 tarihinde doğan Abdullah Cevdet'in (Karlıdağ) Mekteb-i Tıbbiye'de öğrenim görürken siyasî fikirleri sistemleşmiş ve Abdullah Cevdet, II. Abdülhamit'in aleyhinde olan ve özgürlük ile yeniliği esas alan düşüncelerin savunucusu olmuştur. Düşüncelerini İbrahim Temo, İshak Sükûti, Mehmed Reşid ve Hikmet Emin ile birlikte İttihad-i Osmaniye cemiyeti bünyesinde kurumsallaştırmıştır. II. Abdülhamit tarafından faaliyetleri sakıncalı bulunan Abdullah Cevdet; Fizan, Trablusgarp gibi mahrumiyet bölgelerine sürülmüştür. II. Abdülhamit hakkında hakarete varan eleştiri ve suçlamalar içeren Kahriyât adlı kitabı ise Mısır'da basılmış; ilk baskısı 1906, çalışmamızda yararlandığımız ikinci baskısı ise 1908 yılında yapılmıştır. Doktor Abdullah Cevdet, 1908 tarihli ikinci baskıda yer alan "*Büyük Gazi ve Büyük Şehid Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'nin Verdiği Ölmek Dersi Hakkında*" adlı şiirinde hayatından ufak bir kısmı aktardığı Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'yi bir kahraman olarak göstererek yönetime ve kendi görüşüne göre haksızlığa karşı nasıl mücadele edilmesi gerektiğini okuyucusuna aktarmak istemiştir. Bu makalede, adını verdiğimiz şiir ve kitapta yer alan diğer şiirler incelenerek şairin istibdat olarak adlandırdığı II. Abdülhamit yönetimine karşı olan tepkilerini şiirlerinde nasıl dile getirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Abdullah Cevdet, II. Abdülhamit, Kahriyât

Reverberations of Abdullah Cevdet's Hatred for Abdulhamid II in his work *Kahriyât* and one of the symbols of this hatred, Hüseyin Necati Efendi

Abstract

Abdullah Cevdet (Karlıdağ) who was born in 1869, had systematized his political views during his study at the School of Medicine (Mekteb-i Tıbbiye) and he became an advocate of views which were against Abdulhamid II and were based on freedom and reform. He institutionalized his ideas in the Union of the Ottomans Society (İttihad-i Osmaniye) with İbrahim Temo, İshak Sükûti, Mehmed Reşid and Hikmet Emin. Abdullah Cevdet, whose actions were found objectionable by Abdulhamid II, was exiled to regions of deprivation such as Fezzan and Tripoli. His book "*Kahriyât*" (Deep Sorrow), which contained strong criticisms that amounted to insults and also accusations against Abdülhamid II, was first published in Egypt in 1906, and the second edition which was used in this article was published in 1908. In the latter edition, Doctor Abdullah Cevdet intended to share with his readers his view of how to fight the regime and injustice in his poem "*Büyük Gazi ve Büyük Şehid Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'nin Verdiği Ölmek Dersi Hakkında*" (About the Lecture on Dying by the Great Veteran and Great Martyr Mülâzım Hüseyin Necati Efendi) in which he cited a small part of his life by presenting Mülâzım Hüseyin Necati Efendi as a hero. In this article, by analyzing the poem and the other poems in the above mentioned book, the way Abdullah Cevdet voiced his criticisms of the regime of Abdulhamid II, which he regarded as tyranny, was scrutinized.

Key Words: Abdullah Cevdet, Abdülhamid II, Kahriyat (Deep Sorrow)

* Bu makale, Merve Nur Güneş'in "Türk Şiirinde İkinci Abdülhamit" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, mndemirok@gmail.com.

Giriş

“Abdullah Cevdet, 9 Eylül 1869 tarihinde Arapkir’de doğdu. Hozat ve Arapkir’deki ilk öğrenim yıllarından sonra Mamuret el-Aziz Askeri Rüşdiyesi’ne kaydoldu. Bu okulu 27 Mayıs 1301 tarihinde bitirdiğinde ise İstanbul’a gelerek Kuleli Askeri Tıbbiyesi’ne yazıldı.” (Hanioğlu: 1981: 5). Abdülhamid’in Fransa okulları örneğine uygun olarak yaptırdığı Mekteb-i Tıbbiye’de eğitim görürken şiir yazmaya da başlamıştı. İlk şiirleri Abdülhak Hâmid Tarhan etkisinde lirik özellikler gösterse de mevcut yönetime karşı tepkiler büyüdükçe Abdullah Cevdet’in şiirleri de siyâsi ve toplumsal özellikler göstermeye başladı.

Abdullah Cevdet’in ailesi dindardı. İslâm’ı yakından tanıyan ve gençliğinde inançlı biri olan şair, tıbbiyede materyalist fikirlerle karşılaşınca dînî görüşlerini tümünden değiştirdi. (Doğan, 2012) Bu fikirler, onu halihazırdaki yönetimin “ümmetçi” anlayışı sebebiyle radikal bir muhalif haline getirecekti.

Mekteb-i Tıbbiye, mevcut yönetime karşı seslerin en çok yükseldiği yerlerden biriydi. Mekteb-i Tıbbiye’deki muhalefetin bu denli yoğun olmasının sebebi, Fransa’dan getirilen kitapların bu tip okulların öğrencileri tarafından çokça okunması ve bu kitapların içeriğinin devletin hâlihazırdaki görüşüne ve yapısına aykırı fikirleri ihtiva etmesiydi. Yönetim, bu fikirlerin halihazırdaki konjonktürde devlete zarar vereceği görüşündeydi. Dolayısıyla bu fikirleri savunanların sürgün, memuriyetten ihraç edilme gibi birtakım cezalar yoluyla sindirilmeleri veya sansürlenmeleri faydalı olacaktı.

Gücünü yitirmiş bir imparatorluğa çare arayışları içinde birçok görüş, karmaşık bir siyâsi ve düşünsel iklim yaratıyordu. Bu karmaşa içinde Abdullah Cevdet ve arkadaşları, felsefî görüşleri bakımından ortaklıklarını göz önüne alarak örgütlenme gereği duydular ve İttihad-i Osmâni cemiyeti, *“21 Mayıs 1889 tarihinde Abdullah Cevdet, Mehmed Reşid ve Hikmet Emin’in de katılımıyla kuruldu.”* (Hanioğlu, 1981: 25-26) Tıbbiyeli bir grup öğrenciden oluşan cemiyet, başlangıçta felsefî meseleler, özellikle de biyolojik materyalizm gibi konuların tartışıldığı bir öğrenci grubuydu. Takip eden dönemde kimi zaman açıktan kimi zaman da üstü kapalı bir muhalif tavrın hemen hemen tüm aydınlar nazarında kabul görmesiyle *“cemiyetin (...) tam bir siyasal örgüt haline geldiği görülmüştür.”* (Hanioğlu, 1981: 27)

Abdullah Cevdet siyasi faaliyetlerinin yanında bir düşünür olarak da eserleriyle savunduğu düşüncelere hizmet etmiştir. Uzun yıllar çıkardığı İttihad dergisi bu düşüncelerinin halka ulaşmasını sağlayan bir köprü görevindedir. Batılılaşmanın en şiddetli savunucularından Abdullah Cevdet, bilimsel maddeciliğin halka anlatılması gerektiğini söyler. (Hanioğlu, 1981: 7-9) Ona göre bunun önündeki en bariz engel, din mefhumu olduğundan onu tahrip etmek lazımdır. Her ne kadar eleştirel yaklaşıp da yer yer fikrini kabul ettirmek adına fikhî kaidelerin, çağdaş fikirlerle çelişmediğini, yalnızca uygulamada hatalar olduğunu iddia eder. Külliyyatına bakıldığında toplumsal pratiğin eleştirisi ile başlayan sorgulamaları, İslâm’ın inanç esaslarına kadar gider. (Demir, 2012: 5) Eleştirel bir bakış açısıyla ele aldığı İslâm’ı ve toplumun yaşam biçimini, halka ulaşmak niyetiyle eserlerine konu etmişse de bu fikirler ancak toplumun seçkin kesiminde karşılık görmüştür.

Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit'e Duyduğu Nefretin Kahriyât Adlı Kitabına Yansımaları ve Bu Nefretin Sembollerinden Hüseyin Necati Efendi

Farklı dillerden pek çok eseri Türkçe'ye tercüme eden Abdullah Cevdet, Kahriyât adlı şiir kitabının yazılış amacını ve yaratacağı etkiyi ise şu dizeyle açıklar: *“Kahr edenler milleti ma'ruz-u kahriyât olur.”* (Abdullah Cevdet, 1908: 3) Abdullah Cevdet, Kahriyât'a bir görev yükler; bu görev de milleti kahreden, zorluğa düşüren kişilere karşı milletin tepkilerini dile getirmek, halkta biriken nefreti dışavurmak ve Abdullah Cevdet'in “gerçek”, “yaşanmış” olarak nitelediği olay ve durumları okuyucularına ileterek onları da bu mücadeleye dâhil etmektir.

Abdullah Cevdet, *“Büyük Gazi ve Büyük Şehid Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'nin Verdiği Ölme Dersi Hakkında”* adlı şiirinde övgüyle bahsettiği Hüseyin Necati Efendi'yi II. Abdülhamit ve yönetimine karşı direnişin sembolü olarak görür. Ona göre kişi öleceğini bilse de haksızlık olarak algıladığı durum karşısında gereken tepkiyi vermeli, susmamalıdır.

“Büyük Gazi ve Büyük Şehid” Olarak Nitelenen Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'nin Öyküsü

Abdullah Cevdet, Kahriyat'ındaki *“Büyük Gazi ve Büyük Şehid Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'nin Verdiği Ölme Dersi Hakkında”* şiirine ek olarak Hüseyin Necati Efendi'yi tanıtan bir düz yazı kaleme almıştır. Şair, Hüseyin Necati Efendi'yi tanıtırken ilk cümlesinde onun bir şehit olduğuna dikkat çeker: *“Hüseyin Necati Efendi kimdir? Ahiran Trabzon'da dar ağacı üzerinde şehit edilen bir zabt bir mülâzım-ı evvel.”* Ardından Hüseyin Necati Efendi'nin ailesinden bahseder: *“Mülâzım Necati Efendi bir binbaşının oğlu idi. Babası Taselya muharebe-i ahiresinde şehit olmuştu. Dul kalan validesi, yetim kalan küçük kardeşleri, hemşireleri, kendisinin haremi ve çocukları hep bu şehit binbaşının zevce ve eytamına tahsis edilen maaş-ı cüz'i ile Mülâzım Necati Efendi'nin üç yüz kuruş maaşıyla geçinmeye mecbur idiler.”*

Yazının devamında Hüseyin Necâti Efendi'nin yaşadığı olaylar dizisi başlar. Şair, üslubundaki lirik anlatımdan anlaşılacağı üzere yaşananları çok önemsemektedir. Zira bu trajik olarak nitelenebilecek olayların sorumlusu II. Abdülhamit ve emrindeki kimselerdir. Şaire göre onlar halkı ikinci plâna atmış, kendi çıkarlarını gözetmektedir. Hakkı yenen halk, acımasız yöneticiler tarafından ezilmekte ve haklarının gasp edilmesi yetmezmiş gibi haysiyetleriyle oynanmaktadır.

Bu tip dramatik olayların siyasette sembolleştirilerek ideolojiyi ve tavrı ortaya koymak amacıyla kullanılması oldukça yaygın bir durumdur. *“Semboller insanlık tarihi ile başlayan temsil etme serüvenine mitlerde, dinlerde, ideolojilerde ve devamında politik ideolojilerde, politik sembollere evrilerek devam etmiştir.”* (Durgun & Yaman, 2017: 48) Örneğin lise öğrencisi Yasin Börü, 2014 yılında PKK yandaşı bir grup tarafından katledilmiş ve uzun bir süre hükûmetin PKK karşısındaki tutumunun sembol ismi haline gelmişti. Yine Abdullah Cevdet'in öyküsündeki Hüseyin Necati Efendi'ye benzer bir duruşu sergileyen Ömer Halisdemir, 15 Temmuz gecesi şehit olmuş ve demokrasi mücadelesi hususunda sembol bir isim hatta çehre haline gelmiştir. Abdullah Cevdet de Hüseyin Necati Efendi'yi

hükûmet aleyhindeki duruşunun sembolü haline getirmiştir. Böylece bireysel bir olay, kapsamını genişletip toplumsal etkiler yaratabilecek ve bu sembol isim, siyasî bir temsil özelliği kazanacaktır.

“Eytâm maaşı 17 aylık tedâhülde¹ kalmıştı. Para yoktu.” Hüseyin Necati Efendi’ye verilemeyen paranın nerede olduğu Abdullah Cevdet’e göre bellidir. Şair, tepkinin dozunu artırır: *“Padişah hafiyelerden, millet hâinlerinden, namussuzlardan çoğaltmakta olduğu müşirlere, ikinci, birinci, bilmem kaçınıcı feriklerine, binbaşlarına para yetiştirmek lazım idi; vicdansız haysiyetsiz hükümdarın keyf ü hıyanetine kurban olarak can verenlerin yetim kalan çocuklarını dul kalan zevcelerini düşünmeye Hükümet-i Osmaniye’de vakt yoktu.”*

Hüseyin Necati Efendi alması gereken parayı alamayınca maddi olarak zorluk çekmeye başlamış ve borçları birikmiştir: *“Mülazım Necati Efendi’nin yedi aylık maaşı verilmemişti. Bu sürede kendisinin başka bir tabura nakline emr-i esdâr olundu. Maaşlarının verilmemesi kendisini borca düşürmüştü. Aynı zamanda büyük bir ailenin üç dört günlük mesafede bir diğer memlekete nakli hayli paraya muhtaç idi.”* Hüseyin Necati Efendi yaşadığı mağduriyete çare bulmak adına devlet büyüklerini kapısını çalmaya onlardan yardım istemeye başlar: *“Necati Efendi valiye müracaat etti. Vali: ‘Kumandanınıza müracaat ediniz.’ dedi. Necati Efendi kumandanı olan Hayri Paşa’ya müracaat etti. ‘Maaşât mütedahilemizden üç dördü verilmediğince hareket edemeyiz, efendim, hakkımı verin, param yok.’ dedi.”*

Hüseyin Necati Efendi’yi Abdullah Cevdet’in gözünde kahraman yapan hareketin müsebbibi ise Necâti Efendi’nin Hamdi Paşa’dan duyduğu şu sözlerdir: *“Hamdi Paşa: ‘Def ol edepsiz pezevenk, paran yoksa dilen!’* dedi. Bu sözleri duyan Necati Bey için artık yapacak tek şey vardır: *“O zaman Necati, necât-ı ebedînin yolunu teemmül² etti. Evine gitti. Evvela revolverini doldurdu. Sonra bir dilenci elbisesi buldu, giyindi. Ertesi günü Cuma idi.”*

Şair, yukarıda okuyucuyu hazırladığı bu cinayet anını sürükleyici ve safını belli eden bir üslûpla anlatır: *“Valinin ve kumandanın Cuma namazını kıldıkları cami’in önünde dilenci elbisesini giyinmiş olduğu halde Necati Efendi bu sâil-i müthiş bir ‘cinayet-i ulviyye’nin bu müntazır nâ-şikibi elini açarak bekliyordu. Vali çıktı, bir sadaka verdi geçti, gitti. Arkasından kumandan Hayri Paşa valiye imtisalen sadaka vermek için elini cebine sokarken tanıdı. Hamdi Paşa: ‘Çapkın kerata utanmaz mısın anasını ...in deyyusu³ diyerek Necati Efendi’nin yüzüne bir de tokat vurdu.’ Tokatla birlikte Abdullah Cevdet’in beklediği o müthiş an gelir: “Müthiş dakika gelmişti: o zaman kahraman Necati hemen cebindeki revolveri çıkardı, dört kurşunla saadetli kumandanı nişanladı, gebertti.”* Abdullah Cevdet, Hamdi

¹ Ödemede gecikme. (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=TEDAH%C3%9CL)

² Düşünüp taşınma. (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=TEEMM%C3%9CL)

³ Bu kısım kitapta da bu şekilde yer almaktadır.

Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit'e Duyduğu Nefretin Kahriyât Adlı Kitabına Yansımaları ve Bu Nefretin Sembollerinden Hüseyin Necati Efendi

Paşa'nın öldürülmesi için "öldürdü" fiilini dahi kullanmaz, "gebertti" fiilini kullanır ve paşanın ölümünü "kutsal bir cinayet" olarak niteler.

Görüldüğü üzere şair, Osmanlı'daki yönetim kademesinin her kesiminden nefret etmekte ve bu gibi kimselerin ölümünün toplum için faydalı olacağına inanmaktadır. Yazının sonunda tekrardan fikirlerini açıklama ihtiyacı duyar: "*Mülâhaza: Necati Efendi gibi izzeti nefis sahibi azm ve cesaret sahibi zabıcalar, vatandaşlar çoğaldıkça İslamiyetin, insaniyetin bütün cemaat-i medeniyenin tecvîz ve takdir ettiği "كل مضر يقتل"*⁴ hükmünü adalet dairesinde icra edenler çoğalmadıkça milletimizin nasibi esaret, hakaret, harabiyet, zillet olacaktır. Kur'an 'Sebil-i Hak'ta ölenler ihyâ-yı lâ-yemût ederler' buyurur. Sebil-i Hak haysiyet, hürriyet, adalet, yoludur meskenet yolu değildir. Zulme hakarete katlanarak darp eden eli öpmek yolu asla değildir." (Abdullah Cevdet, 1908: 122-124)

"Büyük Gazi ve Büyük Şehid Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'nin Verdiği Ölmek Dersi Hakkında" **Başlıklı Şiir**

Abdullah Cevdet'in Hüseyin Necâti Efendi için yazdığı şiir ise şöyledir:

Büyük Gazi ve Büyük Şehid Mülâzım Hüseyin Necati Efendi'nin Verdiği Ölmek Dersi Hakkında

Yokluk endişesiyle inlerse

Merd olan öyle varlığını ne yapar!

Kalbine girse ihtizâz-ı memât

Koparır kalbini yere çarpar.

Aşına-yı ezel bu ma'nâyâ

Geldin azminde pür samimiyet

Gözlerinde, elinde, göğsünde

Yanıyordu azîm bir niyet

Döktü yıldızları yere -yüksele-

Cephe-i zulme ve verdiğin darbe

'Aks-i na'ran gider kıyamete dek

⁴ "Zararlı olanı öldür."

Garpten şarka, şarktan garbe.

Çıkar arş-ı bülendine hakkın

Sana mi'râcdır bu dar ağacı

Yüksel ulviyyet sema pâyen

Çiğnedi tahtı girdi attı tâcı.

Ey "Necâti" sen ey nevîd-i necât

Hatıran müjde-i necât olacak

Heyecânında canların yaşa, sen

Çürüsün zorba, müstebbid, alçak!

Mart 1908, Mısır (Abdullah Cevdet, 1908: 120-121)

Abdullah Cevdet'in tefekkür dünyasında bir hürriyet kahramanı olan Hüseyin Necâti Efendi, yukarıda verilen şiirde de ölümden korkmayacak kadar gözü kara ve cesaretli bir önder olarak tanıtılmıştır. Ölümden korkarak ürkek bir hayat yaşamak ona yakışmaz. Öyle ki içinde ölüm korkusu bulunan bir kalbi gerçek bir yiğit yerinden koparıp çıkarır. Hüseyin Necâti Efendi de bu yiğitlerdendir. Hüseyin Necâti Efendi'nin bu cesaretinin ve mertliğinin altında ise ulvî bir niyet vardır. Göğsünde taşıdığı bu ulvî niyet, yüce gaye kendisine güç ve azim vermektedir.

Hüseyin Necâti Efendi'nin Hamdi Paşa'yı öldürmesi Abdullah Cevdet'e göre zalimlere verilen büyük bir zarardır. Bu eylemin sonuçlarının büyüklüğü öyle ulu ve büyük olacaktır ki Hüseyin Necâti Efendi'nin adı sonsuza dek dilden dile dolaşacaktır. Hamdi Paşa'yı öldürdüğü için idama mahkum edilse de bu darağacı Hüseyin Necâti Efendi'nin miraca çıkma vasıtasıdır. İdam şerefli ve üstüne düşen görevleri yerine getirmiş bu adam için bir kurtuluştur. Bu kurtuluş öyle yücedir ki padişahın tahtı, tacı, bütün serveti ve yüce konumu Hüseyin Necâti Efendi'nin gözünde bir hiç hükmündedir. Ölüme kavuşup miracına yükselen Hüseyin Necâti Efendi dünya sahnesinden silinse de kendisinin izinden giden hürriyet taraftarları, dürüst, namuslu insanlar onu unutmayacak; onun kendilerine verdiği yaşamak ve ölmek dersini her zaman hatırlayacaklardır.

Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit Aleyhtarlığının Sebepleri ve II. Abdülhamit İçin Yazılmış Nefret İçeren Mısralar

Abdullah Cevdet'in gerek Hüseyin Necâti Efendi'ye atfolunan şiirinde gerekse Kahriyât kitabında yer alan diğer şiirlerinde muhatabı II. Abdülhamit'tir. Şair olup biten bütün bu kötülüklerden II. Abdülhamit'i sorumlu tutar. Hem devlet yönetimi hem kişiliği ile II. Abdülhamit, Abdullah Cevdet'in gözünde bütün yıkılan hayallerinin, yapmak isteyip de yapamadığı her şeyin sorumlusudur. Ancak Abdullah Cevdet, kişisel acı ve sıkıntılarında çok toplumu düşünür ve toplumun özgür, ayakları yere basan bir konuma ulaşması için hürriyet ister. Abdullah Cevdet'in gözünde adaletsiz, hukuk tanımayan bir padişah olan II. Abdülhamit tahtta kalmaya devam ettiği sürece de bu isteklerin gerçekleşmesi mümkün gözükmemektedir.

Kahriyât kitabında yer alan şiirleri incelediğimizde şu temaları görürüz: İstibdat yönetiminin baskıcı olarak adlandırılan tutumlarından duyulan bıkkınlık, Abdullah Cevdet'in padişaha hakaretleri, Abdullah Cevdet'in hem hayata hem de padişaha isyanı, padişah tarafından suçlu bulunup sürgün edilenler hakkında yazılan şiirler. Bütün bu alt başlıklar çevresinde en yoğun hissedebileceğimiz duygu ise kesif bir nefrettir.

Abdullah Cevdet, Kahriyât adlı kitabının ön sözünde kendisine ilham veren şeyleri şöyle sıralar: *"İstibdadın kahkahası, adaletin nevhâsı, ferdin hâkimiyyeti, efrâdın mahkumiyeti, bir cihetin tecavüz ve hıyaneti, diğer cihetin tahammül ve zilleti, bir takımın cehli, diğer takımın tecâhülü, umûmun sefâleti, işte bana ilham feryâd eden şeyler bunlardır."* (Abdullah Cevdet, 1908:6)

II. Abdülhamit, Abdullah Cevdet'in şiirlerinde *"Kanun ve şeri'ayı öldüren ey padişah"* (Abdullah Cevdet, 1908: 47) olarak yer almaktadır. Kanunun gerekliliğine ve tarafsızlığına inanan Abdullah Cevdet için padişahı "kanunsuz" olarak tanımlamak kendisinin padişaha karşı hiçbir sevgisi ve saygısının kalmadığının kanıtı gibidir.

"Bir katili görmedense sultan/ İhvan görünür mezar-ı nisan" (Abdullah Cevdet, 1908: 71-72) dizelerinde ise Jön Türkler tarafından bir kahraman olarak kabul edilen Mithat Paşa'nın yine Jön Türklerce şüpheli bulunan ölümüne atıfta bulunulduğunu söyleyebiliriz. Padişahın Abdullah Cevdet'in gözünde kanlı ve kızıl bir imajın bulunması Abdullah Cevdet'in padişaha duyduğu nefretin boyutunu artırır.

"Halife nâmına saçtın hafiyelik vatana, /Sitûn şanını yıktın, gazâtı ağılattın." (Abdullah Cevdet, 1908: 77) dizelerinde II. Abdülhamit dönemi hakkında çok tartışılan hafiyelik kavramının izlerini görmekteyiz. Abdullah Cevdet'in düşüncesine göre Sultan II. Abdülhamit Müslümanların koruyucusu olması gerekirken hafiyeliğin yaygınlaşmasına sebep olarak herkesi birbirine düşürmüştür,

Abdullah Cevdet II. Abdülhamit'in hem Osmanlı hem de İslam âlemi için hayırlı işler yapmayarak Osmanlı Devlet'nin yıkıcısı olduğunu, devlete çok büyük zararlar verdiğini söyler: *"Bak saltanatın millet-i İslâma ne kıldı, /Yirmi iki yılda koca bir mülk yıkıldı"* (Abdullah Cevdet, 1908: 79) Abdullah Cevdet, II. Abdülhamit'ten *"Belâ-yı Âlem-i İslâm"* olarak bahseder ve kendi düşüncesine göre merhametsiz olan padişahın yaptığı kötülükleri bir bir sıralar:

"Belâ-yı 'Alem-i İslam' Hakkında

Fitnessiyle halkı nefret ettirdi

Anadan, babadan, kızdan, kardeşten

Bu merhametsizin yapılmıştır dersin

Gözleri demirden, yüreği taştan." (Abdullah Cevdet, 1908:108)

Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit'e duyduğu nefret öylesine büyüktür ki bu milletin yaşaması için II. Abdülhamit'in yok olması lazımdır. Aşağıdaki şiirde bu nefreti gördüğümüz gibi II. Abdülhamit döneminde kaybedilen toprakların ismi zikredilerek II. Abdülhamit'in başarısız olduğu konular şair tarafından bir koz olarak kullanıldığını da görebiliriz:

"Nerede 'Tırhala' nerde 'Girit'!

Ölüm erkekleri edemez tehdid

Ya bu millet yaşar ya Abdülhamid,

Gözyaşımız değil, kanımız aksın!" (Abdullah Cevdet, 1908: 109-111)

Abdullah Cevdet, padişahın sürgün ettiği kişilerin çektiği işkence ve eziyetlere de şiirinde yer verir. Onun gözünde sürgün edilen bu kişiler padişahın adaletsizliğine, zulmüne susmayarak savaşan cesaretli kişilerdir. Sırf bu yüzden çeşitli ezâlara maruz bırakılmaktadırlar: *"Kimisi süngülerle oldu tebah ,Kimi can verdi ka'r-ı zindanda"* (Abdullah Cevdet, 1908: 90-94) Her hürriyet isteyen ise çeşitli işkencelerle vatanından uzaklara gönderilmektedir:

"Memleket viran medâr-ı iftiharından cüda

Kanlı zindanlarda ahrar-ı ihtiyârından cüda

Her adalet isteyen dâr u diyarından cüda

Olmaz olsun böyle sûzişli, felaketli hayat!" 1312, Menfaa (Abdullah Cevdet, 1908: 37-40)

Abdullah Cevdet'in aktardığına göre hürriyet isteyen muhalifler sadece sürgün cezasıyla değil fiziki şiddetle de cezalandırılır:

"Hürriyeti hudûd-u vatandan çıkardılar,

Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit'e Duyduğu Nefretin Kahriyât Adlı Kitabına Yansımaları ve Bu Nefretin Sembollerinden Hüseyin Necati Efendi

Hürriyet isteyenleri zincire sardılar.” (Abdullah Cevdet, 1908: 40-42)

Sürgüne gönderilenler bir yana II. Abdülhamit'in varlığı Abdullah Cevdet'e göre toplumdaki bütün kötülüğün sebebidir. Özgürlük ve hürriyet taraftarı olan pek çok aydın Abdülhamit yüzünden zekâlarının gerektirdiği faaliyetlerde bulunamamışlardır: *“Zekalar intihar etti / Sebebi Abdülhamid oldu.”* (Abdullah Cevdet, 1908: 66-71) Abdullah Cevdet'in zeka olarak nitelendirdiği Mithat Paşa, Namık Kemal, Ali Suavi gibi isimler şiirlerinde birer kahraman gibi yer alırlar:

“Milletin ‘Mithat’ ve ‘Kemal’ inden

Gûşuma milletin enini gelir

Haktan ‘âlem-i semaviden

‘Arştan meşhed-i ‘Suaviden’

Gûşuma milletin enini gelir” (Abdullah Cevdet, 1908: 10)

Ali Suavi için yazdığı şiirde ise Ali Suavi olağanüstü güçlere sahip bir kahraman gibidir:

“Eksir-i İnkılap

Cennet mekân Ali Suavi'ye

(...)

‘Saray’, ‘zindan’ yık taşlarını başlara vur

Yere ittir güneşi ‘Yıldız’ eflâka savur

Ser-bi-dâdı kopar, kalb-i taaddîyi kavur

Ol bize âb-ı hayat-ı âteş seyyâl-i memat!” 9 Temmuz 1899 Paris (Abdullah Cevdet, 1908: 85-86)

Abdullah Cevdet kendisi ile amaç ve fikir birliği içerisinde bulunanları ulvîleştirir. Kendisi gibi sürgün edilen ve bu sürgünde hayatını kaybeden İsmail Safa için aşağıdaki şiiri yazmıştır:

“İsmail Safa'nın Ruh-ı Bülendine

Doldurur uykusunu korkulu rüyalarla

Fikr adl ü ateş eder zâlîme tac-ı serrine

Ruhumuz tâir bela-rev hürriyettir

Kıramaz müstebbidin darbesi bal ü perini.” 1903 (Abdullah Cevdet, 1908:126)

Yine bir başka sürgün edilen kişi için yazdığı şiir şöyledir:

“Cebel’de Menfa Avukat İzzet Bey’e

Boğmadır zalimlerin maksud-ı kakhâranesi

Gûlgûl bî-dâd ile adl ehlinin feryâdını

Âşık-ı hürriyeti kahr ile kalmaz zâlaman

İftira ve kizb ile telvis ederler yâdını” (Abdullah Cevdet, 1908: 49)

Abdullah Cevdet’e göre bu kadar zulüm ve eziyet içinde yaşamak insanlık adına utanç vericidir:

“Yaşarken cihanda bu gadr ü zulmet

Yaşamak zillettir, gülmek cinâyet” 1307 (Abdullah Cevdet, 1908: 33)

Abdullah Cevdet kimi zaman umutsuzluğunu bir yana bırakır ve savaşıma değer şeyler bulur:

“Sen ne dersen de ey adû-yı kemâl/ Bediyet diyor: İlerleyelim!” (Abdullah Cevdet, 1908: 37),

“Hakikat nihayet zafer yâb olur.” (Abdullah Cevdet, 1908: 45-46)

Abdullah Cevdet, halkının haklarını savunurken ve hakikatin savunuculuğunu yaptığını iddia ederken kendisinin de pek çok eziyete maruz kaldığını anlatır. Kendisi milleti için savaşırken, milletin düşmanının yani II. Abdülhamit’in en büyük düşmanı olmuştur:

“Polislerin Hakareti – İnfî’al Anı

Sahâ-yı idrâkine sığmaz cihanda kimsenin

Gördüğüm zulüm ve meşakkatler adalet nâmına.

Ömrümü ettim feda bir millet-i mazlum için,

Ben hedef oldum ol milletin düşmânına.” (Abdullah Cevdet, 1908: 59)

Aşağıdaki şiir ise tehditkâr üslubu ile dikkat çekerken son cümlesi Abdullah Cevdet’in anarşizme olan sempatisini görmemiz bakımından kanaatimizce dikkat çekicidir:

“Ey riyâkar siyâsileri devr-i şûmun,

Kâfirin na’mı ey ehl-i âsayı şevket,

Sizlere maksud ise sulh ve refâh-ı ümmet,

Saçarak beynine tiğyan-ı firak ma’sumun

Hatar-ı âbad reh-i ma’siyete gitmeyiniz.

Ravachollaşmaya insanları sevk etmeyiniz.”⁵ (Abdullah Cevdet, 1908: 98)

Ravachol, Fransız anarşisttir. Pek çok bombalı saldırı düzenlemiş, insanların ölümüne sebep olmuştur. (Aktaş, 2012) Abdullah Cevdet, Ravachol'u “*canından bıktırılmış ve birçok dev-endam teşebbüsâtı hükümet ber-endâzanede bulunmuş bir Fransız*” olarak tanımlar. Bu tanımda kullanılan “*canından bezdirilmiş*” ifadesi Ravachol konusunda Abdullah Cevdet'in tarafsız bir tutum izlediğini ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki şiir de Abdullah Cevdet'in tehditkâr üslubunun bir örneğidir. Padişahın “*taçlı katil*” olarak bahsetmesi ise Abdullah Cevdet'in nefretinin yansımalarındandır. Padişahın öldürdüğü her bir vatansever bir gün gelecek padişahın sonu olacak, iktidar tokatlanacaktır:

“Bu toprağa gömülen mihr ü iffet ü şefkat

Boğar huzurunu her lahza taçlı katilinin

O iktidarı tokatlar yıkar bu acziyyet” (Abdullah Cevdet, 1908:104-105)

En çok dikkat çeken şiirlerden birisi de bir kocakarının ağzından yazılan ve II. Abdülhamit'e beddualar içeren şiirdir. Şiirde kocakarı II. Abdülhamit'in beyninin bir yengeç tarafından kemirilmesini isteyecek kadar nefret doludur:

“Abdülhamid-i Sâni'ye Bir Koca Karının Duası

Pençesinden seni devr eylemeye deyündüm

Kemire beynine her gün seretân künhün⁶

Ola her sevda 'ayan gözlerine nur-u Huda

Doğruluktardan aman bulmaya kalb-i siyahın!” (Abdullah Cevdet, 1908:107)

Madem II. Abdülhamit, Abdullah Cevdet'i sürgün etmiştir o zaman Abdullah Cevdet de padişaha en ağır cezaları şiirlerine yansıyan nefretiyle ve bu şiirlerde padişahı düşürdüğü konumlarla verecektir. Abdullah Cevdet sonsuza kadar II. Abdülhamit'i şiirlerine esir ettiğini şöyle söyler:

“Ey Zillü Allah Sana:

Ettim müebbeden seni şiirimde kalebend

Oldukça ömrün ol yine hasm-i muadelet

⁵ Ravachol canından bıktırılmış ve birçok dev-endam teşebbüsâtı hükümet ber-endâzanede bulunmuş bir Fransız'dır. (A.C)

⁶ Kocakarının duası müstecab oldu. Zira Kahriyat'ın bu tab-ı tanesi yapılırken telgraflar Sultan Hamid'in seretân hastalığıyla son günleri de bulunduğunu haber veriyorlardı. A.C.

Pür kahri intikam edecektir ale'd devam

Vicdanını muhasara beş yüz bin iskelet!" (Abdullah Cevdet, 1908:127)

Sonuç

II. Abdülhamit ve devri oldukça tartışılan bir devirdir. Özellikle edebî metinlere bakarsak pek çok roman II. Abdülhamit dönemini anlatırken objektif olmakta zorlanır. Şiirlerde ise padişah muhalifleri tarafından çoğunlukla özgürlüğü kısıtlayan ve devleti zor duruma sokan bir yönetici olarak yansıtılır; ancak edebî metnin kurmaca bir dünyanın yansıması olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla ne Abdullah Cevdet'in şiirlerinde ne de padişah hakkında yazılmış diğer edebî eserlerde objektif bir doğruluk bulmamız mümkün değilken, okuduğumuz, çalışmamızda yer verdiğimiz eserlerdeki olayları ve söylenenleri doğru kabul etmemiz de mümkün değildir. Burada amaçlanan Abdullah Cevdet'in nefretini yansıtmada ve sesini geniş kitlelere duyurmada şiirini nasıl bir propaganda aracı olarak kullandığıdır. Zira Abdullah Cevdet zaten süreli yayınlarla sesini duyurabilen bir yazardır ancak duygularını daha iyi ve daha yoğun ifade edebilmek amacıyla *Kâhriyât* adlı bir şiir kitabı yazmıştır. Özellikle Hüseyin Necati Efendi örneği ile kitabında Abdülhamit ve devrine duyduğu derin nefreti anlatmıştır. Şiir, şairin dünyasının bir eseri olduğundan biz de incelediğimiz şiirlere "Abdullah Cevdet'in gerçekleri" olarak daha tedbirli bir bakış açısıyla yaklaşmalıyız.

Kaynaklar

- Ağababa, A. F. (2015). *Emel Yolunda, Kandil ve Muhtar Paşa*. (M. N. Yücel Yiğit, Dü.) Ankara: Hitabevi Yayınları.
- Akay, H. (1998). *Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatında Yeni Fikirler*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Akpınar, S. (2015). *Türk Romanında II. Abdülhamit* (1. b.). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Akşin, S. (1980). *100 Soruda Jön Türkler ve İttihat Terakki*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Aktaş, Ü. (2012). *Anarşizm*. İstanbul: Okur Kitaplığı.
- Alver, K. (Dü.). (2006). *Edebiyat Sosyolojisi* (2. Baskı b.). Ankara: Hece Yayınları.
- Andaç, F. (2004). *Sürgünlüğün Bin Yüzü*. İstanbul: Can Yayınları.
- Banarlı, N.S. (1971). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Berkes, N. (2014). *Türkiye'de Çağdaşlaşma* (20. Baskı b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınlar
- Cevdet, A. (1908). *Kahriyât* (2. ed.). Kahire: Matbua-yı İttihat.
- Cevdet, A. (2008). *İçtihadın İçtihadı*. (M. Gündüz, Dü.) Ankara: Lotus Yayınları.
- Çavdar, T. (2007). *İz Bırakan Gazete ve Gazeteciler- Babıali'den Geriye Ne Kaldı?* Ankara: İmge Yayınları.
- Çetin, N. (2013). *Şiir Çözümleme Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Demir, O. (2012). Doktor Abdullah Cevdet'te din algısı. *İnsan & Toplum Dergisi*, 1(2), 5-28.
- Doğan, C. (2012). Son Dönem Osmanlı Düşününde Kültürel Değişme Platormu Olarak Batılılaşma: Dr. Abdullah Cevdet ve İçtihat Dergisi Örneği. *Memleket Siyaset Yönetim Dergisi*, (7) 18, pp. 127-153.
- Durgun, G. B., & Yaman, H. (2017) *İdeoloji, Dil ve Sembol Bağlamında Medya Ve Siyaset*, s. 39-51.

Abdullah Cevdet'in II. Abdülhamit'e Duyduğu Nefretin Kahriyât Adlı Kitabına Yansımaları ve Bu Nefretin Sembollerinden Hüseyin Necati Efendi

- Eagleton, T. (2004). *Edebiyat Kuramı*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Georgeon, F. (2006). *Sultan Abdülhamid*. (A. Berktaş, Çev.) İstanbul: Homer Kitabevi.
- Göçmen, M. (1995). *İsviçre'de Jöntürk Basını ve Türk Siyasal Hayatına Etkileri (1889- 1902)*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Hanioglu, Ş. (1981). *Bir Siyasal Düşünür Olarak Doktor Abdullah Cevdet ve Dönemi*. İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Hece Dergisi. (2004). *Hayat-Edebiyat-Siyaset*, 90,91,92 Haziran/ Temmuz/Ağustos. (2004).
- Karakışla, Y. S. (2017). *Eski İnsanlar Eski Cemiyetler, Osmanlı Toplumsal Tarihi Çalışmaları (1904- 1926)*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Kurdakul, Ş. (1981, Mart). Edebiyatımızda II. Abdülhamid. *Yazko Edebiyat*, 1(5), s. 68-74.
- Moran, B. (2004). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Moretti, F. (2005). *Mucizevi Göstergeler, Edebi Biçimlerin Sosyolojisi Üzerine*. (Z. Altok, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Sanat ve Siyaset*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Öztuna, Y. (2008). *II. Abdülhamid Zamanı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Tokgöz, A. İ. (2012). *Matbuat Hatıralarım (1888-1914)*. (A. Kabacalı, Dü.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Weber, M. (1987). *Sosyoloji Yazıları*. (T. Parla, Çev.) İstanbul: Hürriyet Vakfı.
- Yetiş, K. (2007). *Dönemler ve Problemler Aynasında Türk Edebiyatı*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Abdullah Cevdet was born on September 9, 1869 in Arapgir. After he finished his primary education, he enrolled to Mamuret el-Aziz Military Junior High School. He had come to İstanbul and enrolled to Kuleli Military Medical School by graduated from this school in 1884.

While he is studying in School of Medicine, his political ideas had systematized and Abdullah Cevdet, had stood for ideas that went against the Abdulhamid II and based on innovation plus freedom. He institutionalized his ideas with Ibrahim Temo, Ishak Sukuti, Mehmed Resit and Hikmet Emin within Union of Ottoman Unity (İttihad-i Osmani). Main reason which bonded the Union of Ottoman Unity founders was their hostility to Abdulhamid II and his government that contrary to this founders' ideal regime. Despite this bond, all of their political views diversified. They separated in a short span of time because of this discrepancy.

Abdulhamid II, the person he mentioned in his poems, was born on September 21, 1842. His mother was Gulnihal Hatun, his father was Sultan Abdulmecid. He came to the throne on August 31, 1876. The sultan who disenthroned on April 27, 1909 had ruled for 33 years. Abdulhamid II, had been put into power by Young Turks (Jon Turkler), on condition that he declare the First Constitutional Monarchy (I. Mesrutiyet) and carry into effect the First Turkish Parliament (Meclis-i Mebusan). The Sultan, had kept his promise but because of the war between Ottomans and Russians in 1877 that put the empire in danger, he had delayed indefinitely the Parliament. The Young Turks, not hold with this action and they perceived this precaution as a strike against the freedom. Nevertheless, Abdulhamid II enhanced this measures and he had carried out a regime that named as "Tyranny". Within this period the Ottoman Empire had huge internal and external problems. Because of this crisis, the Padishah had become very suspicious about everyone. He had wanted to know who did what so he had monitored his citizens. Hereby he had established an intelligence agency that to be named as "the Betraying" (Jurnal) by some contrarian groups. This suspicious and anxious manner of the Padishah, however, did not frighten him anyway. He remains his calmness during his reign. Even if he remained on the throne for 33 years by courtesy of his judicious chooses, his nightmares came true so he disenthroned by opposing groups. His discrown is celebrated by the people in favor of freedom but this will not last long.

Abdullah Cevdet, who found antagonistic by Abdulhamid II had exiled to Fezzan and Western Tripoli, where deprivation was high. His book "Deep Sorrow" (Kahriyat), which contains strong criticism and accusation to Abdulhamid II had published in Egypt. First Edition of the book had published in 1906, and second edition

had published in 1908. The book named “Deep Sorrow” had composed of the experiences of him and his deep emotions that happened when the Era of Tyranny (Istibdat Devri) hence the name. Most of the poems include direct insults to Abulhamid II, complaints about the existing era and poet’s despair that generating from all these reasons. It is also possible to encounter lines that we can see the poet is believing that the days of freedom will come, and the regime of Abdulhamid II will end. He is sure about that.

According to his opinion the poems which his wrote have a duty. Doctor Abdullah Cevdet, had purposed to show his readers that how to struggle against the government and injustice according to him by consider Mulazim Huseyin Necati Efendi, the man whose biographical sketch has been mentioned in his poem named “*Büyük Gazi ve Büyük Şehid Mülâzım Hüseyin Necati Efendi’nin Verdiği Ölmek Dersi Hakkında*” (About Lecture of Dying by Great Veteran and Great Martyr Mulazim Hüseyin Necati Efendi), as a hero.

In this article, how Abdullah Cevdet uttered his reactions in the book and poems we mentioned before to the era that named as Tyranny by some groups had been determined. Neither Abdullah Cevdet’s poems nor other literary works that mention Abdulhamid II, did reflect the truth. Accordingly, the works that we attached to this article didn’t include objective reality. Our purpose is how Abdullah Cevdet use his poems to reflect his hate and reach large masses. We will determine his works as a propaganda instrument and clarify how the figures who he used in his poem, become a political symbol.

Method

The poems, that we used in this article, had been reached by scanning method. All poems had been reviewed with an objective perspective. Also, we benefit from variety of poetry analysis methods. Poems selected from Abdullah Cevdet’s book, “Deep Sorrow” and they interpreted. For draw attention to self-expressive and political side of poetry, we lay weight on sociology of literature approaches.

Result and Discussion

Even if this article based on a literary text, it’s important to remind that all of this kind of texts are fictive. Thereby these texts offer an only limited view to truth-seekers. Poems are sentimental texts. So beliefs and emotions of poets, directly affect the content. In this case historical, political and sociological reality becomes warped. At present, this kind of manipulative statements is using by public relationship experts in politics. Same approach was used to lead the masses for a long period of time: “Creating enemies is source of the action, creating heros is source of the motivation.” We are able to see that kind of attitude in the book that we reviewed. In our opinion revealing this form of symbolization is remarkable part of this article.

Apart from these, the book, namely “Deep Sorrow” (Kahriyat), which was written with Ottoman Turkish alphabet, is transliterated into the Turkish alphabet for the first time. It’s another important point of this study. After we sifted through all poems in “Deep Sorrow”, we realized that Abdullah Cevdet, usually using his poems to reach his political goals by discrediting the Padishah and his supporters. Also, he tends to win people over by moral and islamic values of the majority. During the era of Ottoman Empire’s downfall, the enlightened minority were seeking for solutions and they failed constantly. They had been resentful because of these failures. The poet, occasionally mention about his own displeasure and sorrow arising out of hard times he lived.

Researchers may find this article useful in doing history, sociology and literature studies. Our work can be evidence of close relationship between poetry and watershed events. Nevertheless, it’s emphasizing the subjectivity of authors and revealing how they are influencing the masses by their activator expressions.



Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

*Hacer ULU***

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarına yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmada ilgili literatür taranmış ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra ortaya çıkan 28 maddelik form bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine kayıtlı 228 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan form, toplam varyansın %53.07'sini açıklamaktadır. Yapılan DFA sonucunda da uyum indeks değerlerine bakılmış ve 16 maddeden oluşan ölçeğin 4 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için test edilen Cronbach-Alfa iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayı değerlerine göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ekran okuma, öz yeterlik algısı, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik

Screen Reading Self-Efficacy Perception Scale: A Study of Validity and Reliability

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to assess pre-service classroom teachers' screen reading self-efficacy perceptions. In the study, based on relevant literature survey, an initial draft of the scale which contained 40 items was formed. Having obtained expert opinions on the initial draft, 28 items which were decided to be included in the scale was administered to 228 students in the education faculty of a state university. As a result of exploratory factor analysis, a four-factor 16-item scale which accounted for 53.07% of the total variance emerged. In the confirmatory factor analysis that followed, consistency index values were identified and the four-factor scale with 16 items was confirmed. The Cronbach-Alfa internal consistency values and test-retest reliability coefficients that were calculated in order to determine the reliability of the scale showed that the scale was reliable.

Key Words: Screen reading, self-efficacy perception, scale development, validity, reliability

Giriş

21. yy. da teknoloji ve multimedya araçlarının eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesinin giderek önemi artmaktadır. Bu durum internet, e-posta, çevrimiçi öğrenme çevreleri gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimciler ve öğrenciler için popülerliğini artırmıştır. “Görsel ve işitsel unsurları bünyesinde barındıran içerik öğrencilerin ilgisini çekmektedir” (Jung, 2011; Akt. Hsieh ve Dwyer, 2009, s.36). Bu doğrultuda Chou (2011) okuyucuların günümüzde geleneksel basılı metinlere ilişkin okuma alışkanlıklarını aşmaları ve elektronik metinlerin doğasını içeren yenilikçi yaklaşım ve stratejileri

* Bu çalışmanın pilot uygulaması 19-21 Ekim tarihlerinde düzenlenen EYFOR-8 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş olup 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde veri analizi için tekrar uygulama yapılmıştır.

** Öğr. Dr. Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü Bozhüyük İlkokulu, hacerule03@gmail.com

edinmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Basılı metinlerden farklı olarak ekran okuma kullanıcıların başlık, paragraf, bağlantı, düğme vb. HTML etiketlerinde gezinerek okumalarına imkân tanır (JAWS, 2011). Ekran okuma anlama, sağlık, kullanılabilirlik, sayfayı biçimlendirme gibi faktörler açısından basılı materyallerden okumaya göre bazı farklılıklar göstermektedir.

Coiro (2003: 459)'ya göre "yeni okuryazarlık uygulamaları okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde yeni yol ve metin formatları oluşturmuştur. Okur basılı materyallerden ziyade çok katmanlı metin ya da hipermetin gibi elektronik dokümanlarla etkileşim içerisindedir". Russo ve Watkins (2008: 226)'e göre "yeni okuryazarlık, kültürel açıdan bilgi tüketimi ve üretimi yapmak için dijital teknolojilerin kullanımını içeren gerekli becerilerdir". Bu süreçte okumanın özgül amacı ne olursa olsun, insanlar genellikle okumak zorunda oldukları büyük miktarda bilgi ile karşı karşıya kalırlar. Bilişsel aşırı yük çevrimiçi sayfalarda büyük miktarda bilgi edinirken ortaya çıkan temel bir sorundur (Ahmed ve ark., 2012; Sweller, 1988). Bu durum okurun okudukları arasında ilişki kurmasını olumsuz etkilemesinin yanında Woddy, Daniel ve Baker (2010)'a göre sayfaları yönetmeyi, gezinmeyi ve istenilen bölümlere atlamayı zorlaştırmaktadır. Muter ve Maurutto (1991)'ya göre okurun ekrandan okurken kolayca ve hızlıca göz atabilmesi metin içi ayrıntıları hatırlama yeteneklerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Güneş (2010) ise farklı bir açıdan bakarak sayfaların bütün olarak görülmemesinin metindeki ana ve alt başlıkları rahatça izlemeyi engellediğini ve böylece ağ kurma, karşılaştırma yapma ve anlam zinciri oluşturma sürecinin güçleştiğini ifade etmektedir. Rose (2011) ise bu ifadeye benzer şekilde okuma uygulamalarının giderek parçalı hale geldiğini belirtmiştir. O'Hara ve Sellen (1997)'a göre ekran okumaya göre basılı materyallerden okurken not almanın kolaylığı gibi sunduğu fırsatlar belirgin farklılıkların oluşmasına yol açmaktadır. Duran ve Alevli (2014b)'ye göre ekranda dikkat dağıtıcı öğelerin olması metne odaklanmayı zorlaştırabilmektedir. Ekranda farklı programlara, internete yönelip asıl metinden uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla ekran okuma basılı metinlere göre daha gelişmiş anlam oluşturma süreci ortaya çıkarmaktadır.

Ekran okuma sürecinde görsellerle, animasyonlarla ve bazen sesle desteklenen içerikler daha iyi öğrenilip kolayca hatırlanmasına (Duran ve Alevli, 2014b, s.120) karşın okuma süreci giderek parçalı hale gelmeye başlamıştır (Carusi, 2006; Rose, 2011). Bu durum göz hareketlerini olumsuz etkilemektedir. Göz yorgunluğu baskı tercihi için dikkate alınan etkenlerden birisidir. Örneğin Mercieca (2004)'nın çalışmasına katılanlar, bir süre sonra ekran okumanın göz yorgunluğuna sebep olduğunu ifade etmiştir. Böylece basılı metinleri okuyan öğrencilerin ekran tabanlı metinleri kullanan öğrencilere göre bir oturum süresinde okumaya devam etme olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekranın göz sağlığını olumsuz etkileyen etkenlerden diğeri de parlaklıktır. Duran ve Alevli (2014b: 115)'ye göre "ekran parlaklığı gözü çabuk yormasının yanında baş ağrısı yapabilmektedir". Özellikle uzun metinleri okumak ekranda zorlaşmaktadır. Ulu (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen

adayları e-kitaba yönelik ekranın göz sağlığını tehdit etmesine ilişkin tablet ve bilgisayar metaforlarını üretmişlerdir. Bu açıdan ekran okuma göz sağlığını olumsuz etkilemektedir.

Ekran okuma kullanılabilirlik açısından fırsatlar sunmaktadır. Spencer (2006: 33)'a göre bilgisayar teknolojisi ve yazılımlarının gelişimi notları, makaleleri ve kitapları basılı materyallerden ekrana transferini sağlamıştır. Bu metinler donuk değildir ve gezinmek için kolay erişim sağlar. Bu fırsat öğrencilere sonsuz seçim ve esneklik verir. O'Hara ve Sellen (1997: 199) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar kâğıt metnin destek ek açıklama içerdiğini, çevrimiçi metinlerin ise daha esnek olduklarını iddia etmiştir. Okuyucuların metinleri derinlemesine anlamaları, yapıları hakkında bilgi edinmeleri, yazma planları yapmaları, diğer belgelere çapraz başvurmaları ile okuma ve yazmayı bütünleştirmeleri gibi fırsatlar sunmaktadır. Linkler sayesinde dijital ortamdaki diğer metinlerle bağlantı kurularak metinler arası anlam kurulmaktadır. "Öğrenciler ekrandan okuma cihazlarının hafifliği ve taşınabilirliğinin yanında navigasyon, kullanım kolaylığı, depolama kapasitesi gibi özelliklerini sevmektedir" (Gibson ve Gibb, 2011; Akt. Duran ve Alevli, 2014b, s.111). Bunun yanı sıra "metni istenilen boyutta değiştirebilme, bilgiyi düzenleme kolaylığı, kâğıt kullanımını azaltma, kâğıt masrafından kaçınma ve çevresel yararlar ekran okumayı tercih sebeplerinden birisi yapmaktadır" (Dyson ve Haselgrove, 2001; Akt. Duran ve Alevli, 2014b, s.111). Ulu (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları e-kitap kavramına ilişkin materyalleri depolama kapasitesi kategorisinde kütüphane, kitap, dijital kütüphane gibi metaforlar, bilgiye kolay ulaşma kategorisinde telefon, jet, araba, modern araç gibi metaforlar, taşınabilirlik kategorisinde cüzdan, çanta, ayaklı gazete gibi metaforlar üretmişlerdir. Günümüzde ekran okumanın okuyuculara sağladığı fırsatlar bu okuma türünü basılı metinlere göre cazip hale getirmiştir.

Ekrandan okumanın diğer sunduğu fırsatlardan birisi de sayfayı biçimlendirme açısından esneklik sağlamasıdır. Çünkü ekrandan okurken sayfalar kişiselleştirilebilir, istenilen bilgilere daha hızlı ve kolay ulaşılabilir (Duran ve Alevli, 2014b). Ahmed ve ark. (2012)' na göre göz gezdirme okurun sayfalar hakkında genel izlenim elde etmesine ve neye ihtiyaç duyduğunu bulmasına yardımcı olur. Ekran tabanlı metinlerin diğer önemli avantajı daha kolay okunan büyük font boyutlarını kullanma seçeneklerini içermesidir (Burk, 2001). Bu avantajlarının yanında okurun tüm metni okumaması gibi olumsuz yönleri bulunmaktadır. "Ekran okumada okuyucu satırları düzenli olarak izlememekte, atlamalar yapmakta, resimlere bakarak ihtiyacı olan bilgileri aramaktadır. Bu tür okumada metin üzerinde göz gezdirilmekte, metindeki bilgilerin yeri aranmakta, metnin çeşitli bölümlerinden bilgiler toplanmaktadır. Yani metin satır satır okunmamaktadır. Böylece okuyucular derinlemesine okuma yerine metin üzerinde göz gezdirmektedir" (Güneş, 2009, s. 322).

Ekran okumayla ilgili yapılan çalışmalar uluslararası literatürde 20. yy. sonlarından itibaren yoğun biçimde çalışmaya başlanmasına rağmen ulusal literatürde son yıllarda çalışmaya

başlanmıştır. Dil becerileri açısından incelendiğinde ekran okumanın okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisi ile cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiği görülmektedir. Okuma becerilerinin okuma ortamı (kâğıt-ekran) açısından karşılaştırılması sonucunda kâğıttan okuma lehine farklılık çıktığı (Baştuğ ve Keskin, 2012; Ercan ve Ateş, 2015; Ertem ve Özen, 2014; Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017), okuma ortamı açısından karşılaştırıldığında okuduğunu anlama ve okuma hızı açısından anlamlı farklılık çıktığı fakat kâğıttan okumaya yönelik daha olumlu tutum sergilendiği (Başaran, 2014), öğretmen adaylarının ekrandan okumaya göre basılı metinlerden okumayı tercih ettiği (Dağtaş, 2013) tespit edilmiştir. Sözü edilen araştırmalarda okuma becerisi açısından değerlendirildiğinde basılı materyaller lehine bulgular ortaya konmuştur fakat ulaşılan bulgularla tutarlılık göstermeyen araştırmalarda literatürde mevcuttur. Örneğin İleri-Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013) ile Duran ve Alevli (2014) tarafından yapılan araştırmada bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunduğu, Yaman ve Dağtaş (2013) tarafından yapılan araştırmada basılı metinlerle karşılaştırıldığında ekran okumanın okumaya yönelik tutuma önemli etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra yapılan diğer araştırmalarda ekran okumanın özellikle cinsiyet değişkeni açısından incelendiği araştırmalarda mevcuttur. Gömleksiz, Kan ve Fidan (2013) tarafından yapılan araştırma hem erkek hem de kadın öğretmen adaylarının ekran okuma becerisi anlama alt boyutunda yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ancak ekran okumada erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarından daha fazla yarar sağladıklarını ifade etmiştir. Ekran okuma becerisi düzeyinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık çıkması (Macit ve Demir, 2016a), ekran okumaya yönelik tutum açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık çıkması (Maden ve Maden, 2016), ekran okuma tercih düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşmaması (Macit ve Demir, 2016b) ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği (Ercan ve Ateş, 2015) tespit edilmiştir. Bu bağlamda ekran okuma çalışmaları değerlendirildiğinde ekran okumanın okuduğunu anlamaya, okuma tutumuna etkisinin belirlendiği ve cinsiyet değişkenine incelendiği araştırmalar üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Ekran okuma bireylerin dil becerilerindeki başarılarına etki edebilir ya da etmeyebilir, bireyler bu okuma türüne karşı olumlu ya da olumsuz tutuma da sahip olabilirler. Peki, bireylerin ekran okumaya yönelik öz yeterlikleri ne düzeydedir? Öz yeterlik kavramının ortaya konması ve tanımlanmasına öncülük eden Bandura (1986, 1997) öz yeterlik inancını, “bireyin verilen bir göreve ilişkin eylemleri yapabileceğine, uygun davranış biçimini seçebileceğine ve harekete geçebileceğine ve gerekli çabada bulunabileceğine ilişkin inancı” olarak tanımlamaktadır (Akt. Ekinci, 2015, s.175). Aypay (2010)’a göre kişiler ne kadar güçlü yeterlik beklentilerine sahiplerse o kadar çok çaba harcayacaklardır. Yıldırım ve İlhan (2010: 302) ise bu konuda “bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir. Güçlü bir öz yeterlik başarı ve iyilik

halinin oluşmasını ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar". Sanal dünyanın bir parçası olmasının yanında gerçek hayatın bir parçası olan teknoloji konusunda alınan eğitim hayatın her safhası için merkezi bir rol oynamaktadır. Bu inanılmaz dönüşüm, eğitimcileri kendi temel ilkelerini yeniden düşünmeye, yaratıcı ve üretici yollar içinde bu yeni teknolojileri yeniden planlamaya yönlendirmektedir (Kellner, 2000). Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) yalnızca yazılı ve basılı metinler ile sınırlı kalan eğitimin teknolojinin etkisinde kalan bireylerin yaşantılarından uzak kaldığını ifade etmektedir. Teknolojiyle yoğun etkileşim içerisinde bulunduğumuz düşünülürse ekran okuma konusunda bireylerin öz yeterliklerinin yüksek olması bu okuma türüne karşı tutumlarına ve bu okuma türüne bağlı etkinliklerde akademik başarılarına olumlu yönde etki edecektir. Bu açıdan günümüzde ekran okuma öz yeterliğinin bireylere kazandırılması önemli konulardan birisi hale gelmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik öz yeterlik algılarının tespit edilebilmesini hedefleyen bir ölçek geliştirilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelik Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği'ni (Bkz: EK 1) geliştirmek amaçlandığı için araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir. "Tarama türü araştırmalar büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı sağlar ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılır. Bu araştırma modelinde var olan durum gözlenir" (Karasar, 2005, s.77).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde [sınıf öğretmenliği(61), okul öncesi öğretmenliği(57), sosyal bilgiler öğretmenliği(44), Türkçe öğretmenliği(35) ve matematik öğretmenliği(31)] öğrenim gören 228 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem sayısı için farklı araştırmacılar tarafından öneriler sunulmuştur. Belirgin faktörler ortaya çıkarmak için 200 kişilik çalışma grubu yeterli görülmektedir (Kline, 1994). Bu çalışmada öğrencilerin ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yapılmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Sürecinde İzlenen İşlem Basamakları

İletişim teknolojilerinin doğasının değişmesi sonucunda internet, twitter, ağ günlüğü, youtube, facebook gibi sosyal ağlar ortaya çıkmıştır (Rowell ve Walsh, 2011). Günümüzde bireyler iletişim kurmak, bilgi edinmek ve paylaşmak amacıyla bu sosyal platformları yoğun biçimde kullanmaktadır. Teknoloji ve okuryazarlık arasındaki ilişkinin gelişmiş olarak artmaya başlaması sonucunda okuryazarlığın doğası değişmiştir (Marsh ve Singleton, 2009). Günümüzde insanların teknolojiyle yoğun

etkileşim içinde olmalarından dolayı onların ekran okuma düzeylerini ölçecek ölçme aracı geliştirmek ihtiyaç haline gelmiştir. Bu doğrultuda ilgili literatür taranmış ve konuyla ilgili ölçek geliştirme araştırmaları incelenmiştir. İnceleme sonunda ekran okumaya yönelik farklı yapılar ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır (Gömlüksiz ve ark., 2013; Susar-Kırmızı, 2017). Gömlüksiz ve ark. (2013) tarafından yapılan araştırmada verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden (anlama, zorluk ve yarar), Susar-Kırmızı (2017) tarafından yapılan araştırmada ise verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörden (sağlık, okuma ve okuduğunu anlama, kolaylık, sevgi ve etkileycilik) oluştuğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan ölçek çalışmalarının incelenmesinin sebebi ekran okuma öz yeterliğine dair teorik olarak net biçimde alt yapıları ortaya koyan ifadeler bulunmamasıdır. Bu açıdan yapılan çalışmalarda ne tür yapıların ortaya konduğu hakkında ön fikir edinilmiştir. Daha sonra literatür taranarak Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği (EOÖYAÖ) maddeleri ve göstergeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Okuma-yazma (iki) ve ölçme değerlendirme uzmanlarının (bir) görüşlerinin yanı sıra ön uygulama 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiş olup açık ve anlaşılır olmayan, muğlak olan ve birden fazla yargı içeren 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Toplanan veriler üzerinde maddeler yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Böylece hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Asıl uygulama 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde olumsuz maddeler ters çevrilerek puanlama yapılmıştır. Ölçek maddelerinde yer alan ifadeler 5'li likert tipinde (1: benim için hiç uygun değil, 2: benim için uygun değil, 3: kararsızım, 4: benim için uygun, 5: benim için tamamen uygun) derecelendirilmiştir.

Veri Analizi

Yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. “Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur” (Büyüköztürk, 2009:132). Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları için AFA için ölçek toplam 289 öğrenciye dağıtılmıştır. Katılımcıların formu geniş bir zamanda ve rahat bir ortamda doldurabilmeleri için formlar birkaç günlük sürelerle katılımcılara bırakılmıştır. Araştırmacı, katılımcılarla teker teker görüşerek ya da bir katılımcının yardımıyla çevresindeki katılımcıların da formlarını toplamıştır. Bu ölçeklerden aynı katılma derecesini ifade eden, ölçekte yer alan maddelerden herhangi biri boş bırakılan ve normallik varsayımını karşılamayan veri araştırmadan çıkarılmıştır. Sonuçta toplam 228 veri üzerinden işlem yapılmıştır. AFA’da ortaya konulan modelin uygunluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde ayırt ediciliğinin

saptanması için %27'lik alt-üst gruptaki katılımcıların ortalamaları bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmıştır. AFA'dan elde edilen madde-faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. AFA güvenirlilik katsayısı ve t testi hesaplamaları SPSS 21.0 programı; DFA ise AMOS 21 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

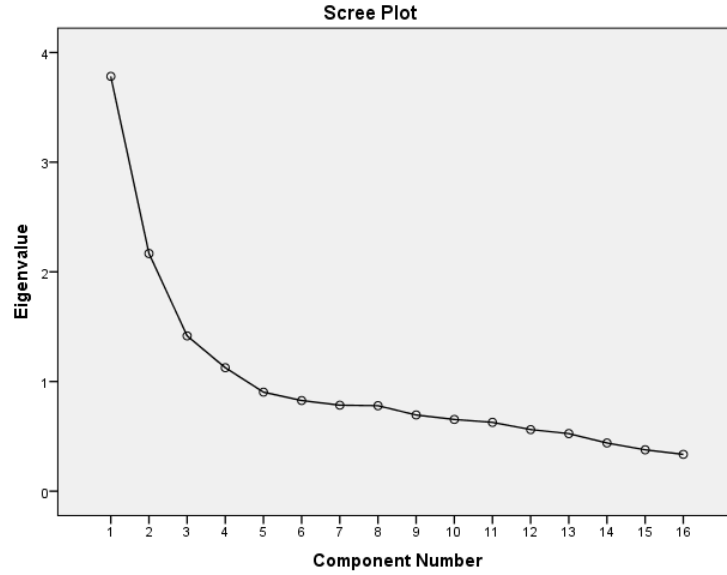
Bulgular

Bu bölümde EOÖYAÖ geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini kanıtlamak amacıyla ilk olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiş ve KaiserMeyer-Olkin (KMO) ile Barlett Küresellik testleri sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2009). Yapılan analiz sonucunda geliştirilen ölçeğin KMO değeri .788 olarak hesaplanmıştır. Barlett testi ise değişkenler arasında ilişki olup olmadığını korelasyonlar temelinde inceler. Test sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2009). Yapılan analiz sonucunda Barlett testi sonucu elde edilen Ki-Kare test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 790,307$, $sd = 120$, $p < .001$). Elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizine uygun ve dağılımın normal olduğunu göstermiştir.

Araştırma verileri üzerinde yapılan ilk AFA sonucunda varimax eksen döndürme tekniği sonrasında elde edilen bu faktörlerin bazılarında 3'ten az sayıda madde bulunması (Comrey ve Lee, 1992), bazı maddelerin faktör yüklerinin .40'dan düşük olması, bazı maddelerin .40'ın üzerinde birden fazla faktöre yük vermesi ve bazı maddelerin en yakın faktördeki faktör yükü ile arasında .10'dan düşük olması (Büyüköztürk, 2009) nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. İlk yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 25 maddeden oluşan 7 faktörlü ölçek ortaya çıkmıştır fakat doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değerler (GFI=.886, AGFI=.862, CFI=.825, NFI=.707) uygun çıkmadığı için modifikasyon değerleri tutarlı olmayan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçekte geriye kalan 16 maddenin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörlere ilişkin özdeğerler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Ölçeğe yönelik scree-plot grafiği de ölçeğin dört faktörlü yapısına yönelik kanıt sunmaktadır. Ölçeğin scree-plot grafiği Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

Yukarıdaki yamaç birikinti grafiğindeki kırılma noktaları incelendiğinde ölçekte özdeğeri bir ve birden fazla olan dört faktör olduğu görülmektedir. Hutcheson ve Sofroniou (1999), özdeğeri 1 veya 1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Ölçeğin ilk boyutunu 6 maddeden oluşan, öz değeri 2.56 ve açıkladığı varyans %16.04 olan “kullanışlılık” oluşturmuştur. Ölçeğin ikinci boyutu yine 3 maddeden oluşan, öz değeri 2.07 ve açıkladığı varyans %12.94 olan “anlama”dır. Üçüncü boyut 3 maddeden oluşan, öz değeri 2.04 ve açıkladığı varyans %12.75 olan “sayfayı yönetme” ve dördüncü boyut ise 4 maddeden oluşan, öz değeri 1.81 ve açıkladığı varyans %11.32 olan “göz sağlığı”dır. Ölçeğin toplamda %53.07’sini açıklaması yeterli bir oran olarak düşünülmektedir. Büyüköztürk (2009)’e göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 olması yeterli görülürken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir. Maddelerin faktörlere dağılımları, faktör yükleriyle birlikte Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği

Maddeler	Faktör Yük Değerleri*			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
15.Ekrandaki içeriği görsel, ses, animasyon vb. unsurlarla ilişkilendirerek anlamlandırırım.	.683			
3.Ekran okumanın materyalleri depolama kapasitesinden yararlanırım.	.665			
17.Ekran okumada metin içi ayrıntıları (ekranda ve ekran dışında kalan içerik) hatırlayabilirim.	.664			
1.Ekran okuma sürecinde okuma amacımdan (oyun, sosyal paylaşım vb. sitelere girme) uzaklaşıyorum.	.623			
12.Ekran okuma sürecinde “bul” komutu sayesinde aradığım bilgiler olup olmadığını değerlendirebilirim.	.574			
10.Ekran okuma sürecinde sayfalarda gezinmek ve istenilen bölüme atlamak zorucudur.	.452			

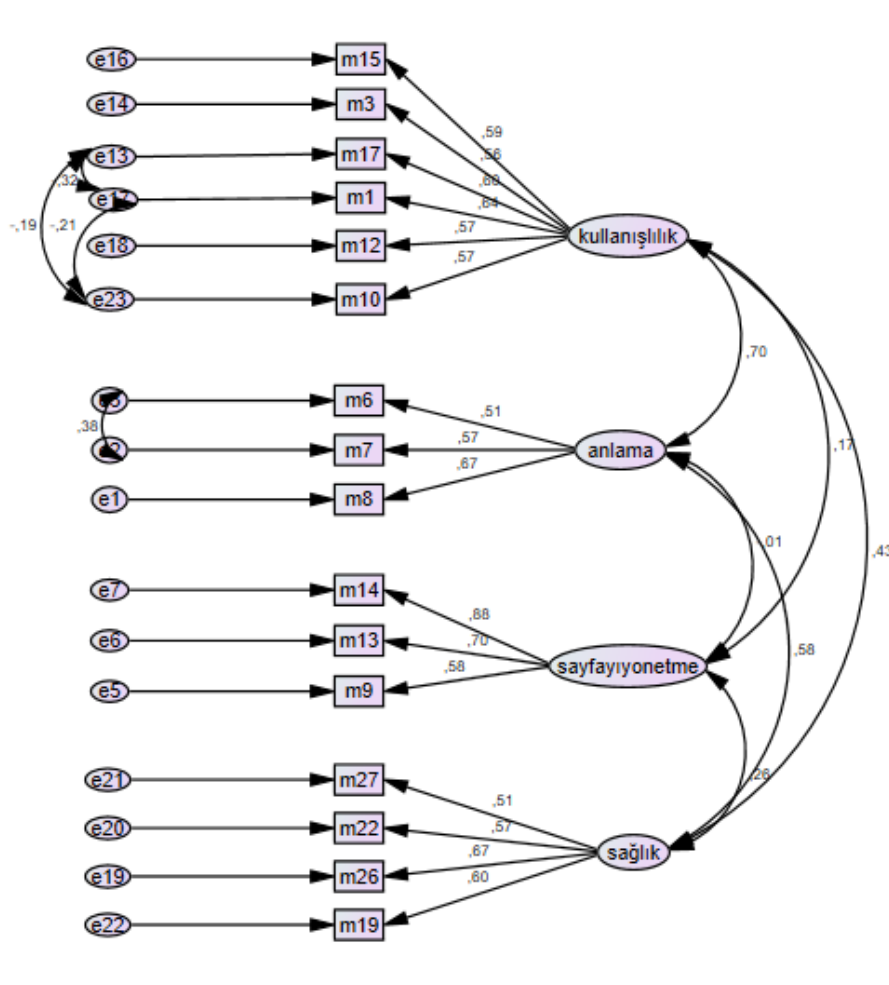
Ekran Okuma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

6.Ekran okuma sürecinde ana ve alt başlıkları izleyemem.	.814
7.Bağlantılar (linkler) sayesinde farklı içeriklere ulaşarak metinler arası anlam kurarım.	.776
8.Bilgiye hızlı ulaşmada ekran okumanın gücüne inanırım.	.671
14.Yoğun bilgi içerisinde okumak istediğim bilgiyi seçmedeki esneklik beni ekran okumaya teşvik eder.	.851
13.Ekran okuma sürecinde metinleri satır satır okumak yerine atlayarak okurum.	.811
9.Ekrandaki metnin tamamını okumaktan ziyade vurgulu yerlerini (kalın, renkli vb. yazılmış) okurum.	.761
27.Okuma sürecinde ekran parlaklığından dolayı ortamın ışıklandırılmasına (ekran parlaklığı ile ortam ışığının uyumlu olması) dikkat ederim.	.695
22.Okuma sürecinde göz-ekran arasındaki mesafeyi uygun şekilde (30 cm kısa olmayacak biçimde) ayarlarım.	.640
26.Ekrana göre basılı metinlerden okurken daha kolay notlar alırım.	.563
19.Okunabilirliği artırmak için ekrandaki öğelerin renk ve boyutlarını (sayfayı yakınlaştırma-%, satır aralığı, yazı tipi-boyutu-rengi) ayarlarım.	.536

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ,851 ile .452 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2009)’e göre faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Bu faktörde yer alan maddeler incelenerek “kullanışlılık” olarak adlandırılmıştır. Üç maddeden oluşan ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değeri .814 ilâ .671 aralığındadır. Bu faktör “anlama” olarak adlandırılmıştır. Üç maddenin yer aldığı üçüncü faktöre ait maddelerin yük değeri .851 ilâ .761 arasındadır. Bu faktör “sayfayı yönetme” olarak adlandırılmıştır. Ortamın ışıklandırılması ve göz hareketleriyle ilgili maddelerin nitelenmesinde “göz sağlığı” ifadesi kullanılmıştır. Dört maddenin yer aldığı dördüncü faktöre ait maddelerin yük değerleri ise .695 ilâ .536 arasındadır. AFA’da elde edilen değerlerin ve ortaya konulan yapının uygunluğunu test etmek için DFA yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan DFA’da elde edilen faktör dağılımları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Dört Faktörlü Modele İlişkin DFA

Ekran okuma ölçeğinin 16 madde ve dört faktörden oluşan yapısı DFA yoluyla test edilmiştir. DFA ile öncelikle 16 madde ve dört faktörden oluşan modelin uyum indeksleri incelenmiştir. DFA’da “kullanışlılık” faktör maddelerinin sırasıyla .59, .56, .69, .64, .57 ve .57, “anlama” faktör maddelerinin sırasıyla .51, .57 ve .67, “sayfayı yönetme” faktör maddelerinin sırasıyla .88, .70 ve .58 ile “göz sağlığı” faktör maddelerinin .51, .57, .67 ve .60 standart çözüme sahip olduğu görülmektedir. İlk olarak modelde orijinal yapı doğrulayıcı faktör analizine tabi tutularak uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Bunun yanında 16 madde ve dört faktörlü yapının t değerleri incelenmiştir. “Kullanışlılık” faktör maddelerinin t değerleri sırasıyla 7.26, 7.06, 6.49, 12.25, 11,22 ve 11,22, “anlama” faktöründekilerin sırasıyla 11.22, 12.25 ve 10.25, “sayfayı yönetme” faktöründekilerin sırasıyla 3.06, 2.96 ve 2.91 ile “göz sağlığı” faktöründekilerin sırasıyla 11.22, 12.25, 10.25 ve 12.25 olduğu tespit edilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96’yı aşarsa .05 düzeyinde; 2.56’yı aşarsa .01

düzeyinde anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çerçevede tüm maddelerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

DFA ile test edilen diğer değerler ise modelin uyum indeksleridir. İncelenmesi gereken değerlerden birisi p değeridir. Bu çalışmada Ki-Kare değerinin ($\chi^2=120.609$, $df=108$, $p<0.001$). χ^2 uyum istatistiği değeri $\chi^2/sd \leq 2$ ise mükemmel uyum anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Geliştirilen ölçekte bu değer 1.27 olduğu görülmektedir. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.023, GFI=.93, CFI=.98, AGFI=.92, NFI=.90, SRMR=.064 olarak bulunmuştur. Uyum indekslerinde GFI, CFI, AGFI, NFI için $>.90$; RMSEA için $<.05$ ve SRMR için $<.08$ ölçüt (Hu ve Bentler, 1999, Akt. Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010) olarak alınmıştır. Bu uyum indeksi değerleri açısından model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu ve önerilen modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Güvenirlik Analizi

Güvenirlik analizi geçerliği ortaya konulan EOÖYAÖ güvenirlik çalışmalarında Cronbach-Alfa iç tutarlık ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Her bir faktöre ait hesaplanan Cronbach-Alfa katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. EOÖYAÖ Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayısı (α)
Kullanışlılık	.769
Anlama	.715
Sayfayı Yönetme	.657
Göz Sağlığı	.748
Toplam	.758

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği (ekran okuma öz yeterliği) ne derece doğru ölçtüğünü başka bir ifadeyle ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı; 0,60 ile 0,80 arasında olduğunda ölçek “oldukça güvenilir”, 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise “yüksek derecede güvenilir”dir (Akgül ve Çevik, 2003). Cronbach Alfa değeri birinci faktör için .769; ikinci faktör için .715; üçüncü faktör için .657; dördüncü faktör için .748, ölçeğin tümü için .758 olarak hesaplanmıştır. Ölçek dört hafta sonra 71 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .825 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verdiğinin kanıtıdır.

Madde Analizi

EOÖYAÖ madde analizi çalışmalarında 4 faktörde yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmış ve maddelerin alt ve üst %27’lik grupları ayırt edip etmediğini sınamak için t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin madde analizine ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. EOÖYAÖ Madde Analizi Sonuçları

	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu ¹	t (Alt %27-Üst %27) ²
Kullanışlılık	15	.40	-8.35
	3	.39	-7.26
	17	.36	-7.76
	1	.34	-5.67
	12	.42	-8.19
	10	.42	-8.01
Anlama	6	.35	-7.69
	7	.49	-10.16
	8	.46	-9.62
Sayfayı Yönetme	14	.29	-6.22
	13	.23	-5.75
	9	.16	-3.95
Göz Sağlığı	27	.38	-7.26
	22	.32	-5.72
	26	.26	-4.81
	19	.38	-7.28

Madde toplam korelasyonu yorumlanırken değeri .30 ve üzerinde olan maddeler, ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Ayrıca alt ve üst %27'lik gruplar için hesaplanan t değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve ekran okuma öz yeterlilikleri bakımından öğrencileri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeye ilişkin bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. EOÖYAÖ'yü geliştirmek amacıyla, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve ölçekte yer alabileceği düşünülen 40 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, kapsama uygun olmayan ve açık olmayan (muğlak) ifadeler düzelterek bazı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu şekilde hazırlanan taslak form 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir.

EOÖYAÖ'nün AFA sonucu madde analizi çalışmalarında madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde-toplam puan korelasyon değeri .45'in altında olan herhangi bir maddeye rastlanılmamıştır. Toplam varyansın %53.07'sini açıklayan 16 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktörde 6, ikinci faktörde 3, üçüncü faktörde 3, dördüncü faktörde ise 4 madde yer almaktadır. Birinci faktör "kullanışlılık", ikinci faktör "anlama", üçüncü faktör "sayfayı yönetme" ve dördüncü faktör "göz sağlığı" olarak isimlendirilmiştir. EOÖYAÖ'ye ilişkin elde edilen yapının doğruluğu DFA ile test edilmiştir. DFA'dan elde edilen uyum indeks değerleri incelenerek verilerin model ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür. Özetle, dört alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerli bir yapıda olduğu tespit edilmiş ve DFA sonucu da modelin uyumlu olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin güvenirligini belirlemek için Cronbach-Alfa iç tutarlık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Bulunan değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Madde analizi için de her maddenin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmış ve maddelerin alt ve üst %27'lik grupları ayırt edip etmediğini sınamak için t-testi kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre de ölçekte yer alan maddelerin geçerli olduğu ve ekran okuma öz yeterlik algıları bakımından öğrencileri ayırt edebildiği saptanmıştır.

Ekran okumaya yönelik öz yeterlik (Gömlüksiz ve ark., 2013) ve tutum (Susar-Kırmızı, 2017) bakımından geliştirilen ölçekler bulunmaktadır. Gömlüksiz ve ark. (2013) tarafından yapılan araştırmada AFA sonucunda anlama, zorluk ve yarar boyutlarından oluşan EOÖYAÖ'nün güvenirlilik katsayısı .758 olarak hesaplanmıştır. Susar-Kırmızı (2017) tarafından yapılan araştırmada AFA sonucunda sağlık, okuduğunu anlama, kolaylık, sevgi ve etkileyicilik faktörlerinden oluşan 29 maddelik ekran okumaya yönelik tutum ölçeği oluşturulmuştur. Bu çalışmanın alt faktörlerinde yer alan maddeler, ilgili araştırmaların alt boyutlarındaki maddeler ile benzerlik göstermesine karşın; elde edilen faktör yapıları ve faktörlerin isimlendirilmesi bakımından farklılaşmaktadır.

Elektronik metinlerin geleneksel basılı metinlerden birtakım farklılıkları bulunmaktadır. "Geleneksel metinlerde alfabenin yanı sıra resimler, şekil ve grafikler kullanılmaktadır. Ancak, dijital ortam ile bunlara ses, görüntü, sesli görüntü, animasyonlar ve semboller eklenmektedir. Dolayısı ile elektronik metin kavramı sadece metinlerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda sözlü, yazılı, görsel, işitsel ve çok yönlü niteliğe dönüşmektedir" (Landow, 1992, akt. Maden, 2012, s.2). Dolayısıyla bireylerin ekran okumaya yönelik öz yeterliklerini geliştirmek için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin yeni okuryazarlık anlayışını derslerine uygulamaları için konu ile ilgili yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu saptanan ölçek ile öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları lisans eğitimlerinde belirlenebileceği düşünülmektedir. Ekran okuma becerisini etkileyen değişkenler tespit edilebilir. Örneğin cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm gibi değişkenlerin yanı sıra metin uzunluğu, yazı tipi puntosu tercihi, sosyal ağlara üyelik vb. değişkenlerin etkisi de araştırılabilir. Bu yönde yapılacak araştırmalar öğretmen adaylarının basılı metinlerin yanı sıra ekran okuma tercihlerine farklı bakış açılarıyla yorum getirebilir.

Kaynaklar

- Ahmed, F., Borodin, Y., Soviak, A., Islam, M., Ramakrishnan, I. & Hedgpeth, T. (2012). Accessible skimming : Faster screen reading of web pages. *In 25th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology (UIST)*, 367–378. Doi: 10.1145/2384916.2384998.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113–131.

- Başaran, M. (2014). Sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Baştuğ, M. & Keskin, H.K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Burk, R. (2001). E-book devices and the marketplace: In search of customers. *Literary Hi Tech*, 19, 325–331.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carusi, A. (2006). Textual practitioners: a comparison of hypertext theory and phenomenology of reading. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(2), 163–180.
- Chou, I. C (2011). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), (2011),1-23.
- Coiro, J. 2003. "Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher* 56(6), 458- 464.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis (2. edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 137-161.
- Duran, E. & Alevli, O. (2014a).Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E. & Alevli, O. (2014b). Öğrenci görüşleri: Dijital metin mi basılı metin mi? *International Journal of Language Academy*, 2(2), 110-126.
- Dyson. M. C. & Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading form screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54, 585-612. DOI: 10.1006/ijhc.2001.0458.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ercan, A.N. & Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 395-406.
- Ertem, İ.S. & Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 24, 319-350.
- Gibson, C. & Gibb, F. (2011). An evaluation of second generation ebook readers. *The Electronic Library*, 29(3), 303-319.
- Gömlüksiz, M.N., Kan, A.Ü. & Fidan, E.K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 138-159.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1–20.
- Hsieh, P., & Dwyer, F. (2009). The instructional effects of online reading strategies and learning styles on student academic achievement. *Educational Technology ve Society*, 12(2), 36-50.
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- İleri-Aydemir, Z., Öztürk, E. & Horzum, M.B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2263-2276.
- JAWS, (2011). *Screen reader from Freedom Scientific*. Retrieved from July, 19, 2008, <http://vala.org.au/vala2004/2004pdfs/32Merci.PDF>.
- Kabakçı, Ö.F. & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Karasar. Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kellner, D. (2000). New technologies/New literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Teacher Education*, 11(3), 245-265.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yy. okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe öğretimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-293.
- Kuru, O., Kaşkaya, A. & Calp, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin sınanması; Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 70-84.
- Macit, İ. & Demir, M.K. (2016a). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1647-1664.
- Macit, İ. & Demir, M.K. (2016b). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 331-346.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Maden, S. & Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Marsh, J. & Singleton, C. (2009). Literacy and technology: Questions of relationship. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 1-5.
- Mercieca, P. (2004). *E-book acceptance: What will make user read on screen?* Paper presented in VALA conference. Retrieved from March 19, 2008, <http://vala.org.au/vala2004/2004pdfs/32Merci.PDF>.
- Muter, P. & Maurutto, P. (1991). Reading and skimming from computer screens and books: The paperless office revisited? *Behaviour & Information Technology*, 10(4), 257-266. Retrieved from <http://www.psych.utoronto.ca/users/muter/pmuter2.htm>.
- O'Hara, K. & Sellen, A. (1997). *A comparison of reading paper and online documents*. Processing CHI '97. Conference on Human Factors in Computer Systems, 335-34, Atlanta, GA. Retrieved from November 12, 2017 <http://www.xrce.xerox.com/publis/camtrs/html/epc-1997-101.htm>.
- Rose, E. (2011). Continuous partial attention teaching and learning in the age of interruption. *Antistasis*, 1(2), 17-19.
- Rowell, J. & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies & New literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62.
- Russo, A. & Watkins, J. (2008). New literacy new audiences: Social media and cultural institutions. In S. Dunn, S. Keene, G. Mallen, & J. P. Bowen (Eds.), *EVA London 2008 Conference Proceedings, 22-24 July* (pp. 225-239. Australia.
- Spencer, C. (2006). Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *Journal of Distance Education Reveu De L'education A Distance Spring/Printemps*, 21, 33-50.

- Susar-Kırmızı, F. (2017). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKYÖTÖ) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 286-301.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Ulu, H. (2017). Öğretmen adaylarının e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 542-555.
- Woody, W. D., Daniel, D. B. & Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers ve Education*, 55, 945-948.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Extended Abstract

Introduction

The same behavior could be seen among other students with higher engagement in on-screen reading. When they want to read carefully, they prefer to read hardcopy materials (Chou, 2011). Some researchers suggest digital texts, specifically hypertexts, motivate students to engage in individual extensive reading (Coiro, 2003). Readers today need to overcome old reading habits related to traditional print-based texts while, at the same time, acquiring and exploiting new, innovative approaches that take into account the nature of electronic texts (Chou, 2011). According to Carusi (2006), the gist of these studies is that the reading practices of hypertext readers become increasingly fragmentary, that they are easily distracted by surface features. O'Hara & Sellen (1997), through their observation of the reading processes of readers using either online or paper texts, found that the benefits of hard copy far outweigh those of online textual displays. They claim that major advantages paper texts offer include supporting annotation while reading as well as quick navigation through and flexibility of spatial layout. These allow readers to deepen their understanding of the text, extract a sense of its structure, plan for writing, cross-refer to other documents, and interweave reading and writing. Other key advantages that screen-based texts are thought to provide include the options of using easier-to-read large font sizes (Mercieca, 2004). Whatever the specific purpose of reading may be, people are often faced with large volumes of information that they need to process. Cognitive overload is a fundamental problem that arises while processing a large volume of information in web pages (Sweller, 1988). Eyestrain is one of the commonly reported reasons for print preference. Participants in Mercieca's (2004) study, responded that reading from a screen after a while made them suffer from eye strain. Thus, students reading print texts are more likely to continue reading at one sitting than students using screen-based texts. From this point, in this study, it was aimed to develop a measurement tool to determine pre-service classroom teachers perception of self-efficacy for screen reading.

Method

The scale was applied to 228 students in education faculty at state university. As a result of factor analysis, four factors have emerged consist of 16 items and account for the 53.07% of the total variance. The development of the scale has also been included in the first scan of the literature (Carusi, 2006; Duran & Alevli, 2014; Dyson & Haselgrove, 2001; Gibson & Gibb, 2011; Güneş, 2010; Mercieca, 2004; Muter & Maurutto, 1991; O'Hara & Sellen, 1997; Sweller, 1988; Woody, Daniel & Baker, 2010). The literature was reviewed in order to determine what various indicators could reveal about reading and writing teaching. 40-point in line with the relevant literature was created from an item pool. The form that emerged was analyzed and evaluated by two experts. In the study, a draft of the scale which contained 28 items was composed based on both reviews of the extant literature and the opinions of experts of this area.

Findings, Discussion and Results

At the end of EFA, we identified that the scale had a 4 factored structure, which explains %53.07 of the total variance. As a result of the CFA conducted, consistency index values were identified and the 4 factor structured scale, recognized as made up of 16 items, was verified as a model. The Cronbach's alpha coefficient sub-dimensions of the scale were .769, .715, .657 and .748. This value met the .60 criterion for reliability (Akgül & Çevik, 2003). I applied CFA to assess whether the second group's data would justify the EFA results obtained from 16 items and 4 factors. Fit indexes of the obtained model were examined in the CFA performed, and it was observed that the CAES's fit index values were as follows: $\chi^2 /sd=1.27$, GFI=.93, AGFI=.92, CFI=.98, NFI=.90,

Ekran Okuma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

RMSEA=.023. The acceptable and perfect fit values, which were examined in order to test the adequacy of the model; also shown are the fit index values obtained from the CFA, as well as the relevant results. The findings have shown that scale is valid and reliable to measure attitudes. During the studies of item analysis, corrected item-total correlation of the items within 4 factors was calculated and the t-test was used to determine if these items discriminate the 27% of the upper groups and the 27% the lower groups. These results can indicate that the items in the scale have a validity rate, and it can discriminate between students with regard to their self-efficacy of screen reading.

In this study, a new scale was developed to measure self-efficacy towards screen reading. When the findings of the study were generally evaluated, appropriate qualities could be found. At the end of the study, a valid and reliable scale was developed at an acceptable level. It has been anticipated that the scale may constitute an important reference in terms of the work to be carried out. Through this scale, the self-efficacy of undergraduate students towards screen reading can be determined. Researchers interested in the subject may plan various studies on the application of scale.

EK 1

EKRAN OKUMA ÖZ YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayı;

Aşağıda ekran okuma becerilerine dönük 16 ifade yer almaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, size uygunluk derecelerine göre 1'den 5'e kadar olan numaralardan birini işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve boş bırakmamaya özen gösteriniz.

		Benim için hiç uygun değil	Benim için uygun değil	Kararsızım	Benim için uygun	Benim için tamamen uygun
1	Ekran okuma sürecinde okuma amacımdan (oyun, sosyal paylaşım vb. sitelere girme) uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
2	<i>Ekran okumanın materyalleri depolama kapasitesinden yararlanırım.</i>	1	2	3	4	5
3	Ekran okuma sürecinde ana ve alt başlıkları izleyemem.	1	2	3	4	5
4	<i>Bağlantılar (linkler) sayesinde farklı içeriklere ulaşarak metinler arası anlam kurarım.</i>	1	2	3	4	5
5	Bilgiye hızlı ulaşmada ekran okumanın gücüne inanırım.	1	2	3	4	5
6	<i>Ekrandaki metnin tamamını okumaktan ziyade vurgulu yerlerini (kalın, renkli vb. yazılmış) okurum.</i>	1	2	3	4	5
7	Ekran okuma sürecinde sayfalarda gezinmek ve istenilen bölüme atlamak yorucudur.	1	2	3	4	5
8	<i>Ekran okuma sürecinde "bul" komutu sayesinde aradığım bilgiler olup olmadığını değerlendirebilirim.</i>	1	2	3	4	5
9	Ekran okuma sürecinde metinleri satır satır okumak yerine atlayarak okurum.	1	2	3	4	5
10	<i>Yoğun bilgi içerisinde okumak istediğim bilgiyi seçmedeki esneklik beni ekran okumaya teşvik eder.</i>	1	2	3	4	5
11	Ekrandaki içeriği görsel, ses, animasyon vb. unsurlarla ilişkilendirerek anlamlandırırım.	1	2	3	4	5

12	<i>Ekran okumada metin içi ayrıntıları (ekran ve ekran dışında kalan içerik) hatırlayabilirim.</i>	1	2	3	4	5
13	<i>Okunabilirliği artırmak için ekrandaki öğelerin renk ve boyutlarını (sayfayı yakınlaştırma-%, satır aralığı, yazı tipi-boyutu-rengi) ayarlarım.</i>	1	2	3	4	5
14	<i>Okuma sürecinde göz-ekran arasındaki mesafeyi uygun şekilde (30 cm kısa olmayacak biçimde) ayarlarım.</i>	1	2	3	4	5
15	<i>Ekrana göre basılı metinlerden okurken daha kolay notlar alırım.</i>	1	2	3	4	5
16	<i>Okuma sürecinde ekran parlaklığından dolayı ortamın ışıklandırılmasına (ekran parlaklığı ile ortam ışığının uyumlu olması) dikkat ederim.</i>	1	2	3	4	5

Açıklama: Ölçekte toplam 16 madde bulunmaktadır. 1, 2, 7, 8, 11 ve 12. maddeler (6 madde) kullanılabilirlik; 3, 4 ve 5. maddeler (3 madde) anlama, 6, 9 ve 10. maddeler (3 madde) sayfayı yönetme ve 13, 14, 15 ve 16. maddeler (4 madde) göz sağlığı faktörlerine aittir.



Sözlü İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi*

*Özge ERDOĞAN***

*Fatma Gül UZUNER****

*Ahmet GÜLAY*****

Öz

Bu çalışmada, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Trabzon ve Rize illerinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmaları belirlemek için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklere yer vermediklerini, bu becerilerin kazandırılmasında birçok sorun yaşadıklarını ve sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde yalnızca gözlemlere yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bu süreçte kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırmada sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sözlü iletişim, dinleme becerisi, konuşma becerisi, sınıf öğretmeni

An Investigation of the Activities Elementary School Teachers Do to Develop Students' Oral Communication Skills

Abstract

In this study, the aim was to determine the activities elementary school teachers did to develop their students' oral communication skills. Qualitative research design was used for data collection, analysis and interpretation in the study. 15 elementary school teachers in the provinces of Trabzon and Rize participated in the study. Semi-structured interviews were conducted in order to determine the activities the teachers did to develop their students' oral communication skills. Data obtained from the semi-structured interviews were analyzed through descriptive analysis. The results of the research showed that the teachers did not use various methods and techniques to develop their students' listening and speaking skills, that they experienced many problems in helping their students acquire those skills, and that they used observation only in the assessment of oral communication skills. Nevertheless, it was found that the teachers considered themselves partially qualified in the process. Several suggestions have been made regarding the development of students' oral communication skills.

Keywords: Oral communication, listening skill, speaking skill, elementary school teacher

* Bu araştırma, 8-11 Mayıs 2017'de Lefke Avrupa Üniversitesi'nde düzenlenen 16.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, erdoganozge.edu@gmail.com

*** Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Kars, fgu61@hotmail.com

**** Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, ahmetgulay61@hotmail.com

Giriş

İletişim, kişilerin sözlü ya da sözsüz olarak bilgi ve fikir paylaştığı bir süreçtir (Phutela, 2015). Sözlü iletişim becerisi ise, sosyal ortamlarda etkileşim kurmak için dili etkili bir araç olarak kullanabilme yetkinliğidir (Abe, Bretanha, Bozza, Ferraro ve Lopes-Herrera, 2013). Edwards ve Edwards'a (2009) göre ilkökul dönemi sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için önemli bir dönemdir. Kaliteli bir iletişim kurabilmek için öğrenciler, dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmalıdırlar (Ampa, 2015). Ancak birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik yapılan çalışmaları sınırlandırmaktadır. Oysa kişilerarası iletişimi sağlaması yönünden dinleme ve konuşma becerilerinin insan hayatında çok ayrı ve önemli yeri vardır.

Kaliteli bir iletişim süreci, çocukların okulda başarılı olmaları ve hayatın ilerleyen dönemlerinde sosyalleşmeleri için kritik öneme sahiptir. Ayrıca bu süreçte istenilen nitelikte sahip olunan dinleme ve konuşma becerileri, öğrencilerin akademik başarılarını da etkiler (Ying ve Blanchfield, 2010). Roberts ve Billings (2009), dinleme ve konuşma becerilerinin, düşünmeyi öğrenmek için hayati beceriler olduğunu ancak öğretilmesinin zor ve zaman aldığını belirtir. Her öğretmen, öğrencilerin iletişim kurmalarını, dinlemelerini ve soru sormalarını bekler. Bunun için bu becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesi için gerekli çaba harcanmalıdır (Erik, 2014). Bu bağlamda eğitsel açıdan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek son derece önemlidir (Dockrell, Lindsay, Roulstone ve Law, 2014).

Dinleme, ilk kazanılan dil becerisidir ve dil öğrenme süreci için başlıca araçlardan görülmektedir. Dinleme becerisi, dilin ve bilişsel gelişimin her yönü için bir temel oluşturur ve yaşam için gerekli tüm süreçlerde rol oynar (Nor, 2014). Bütün dinlemeler, işitilenlerin dinleyici tarafından yorumlanmasından ve kendi cümleleri ile ifade edilmesinden oluşur (Melanlıoğlu, 2012). Bu bakımdan dinleme becerisinin bireyi düşünmeye ve zihinsel süreçleri kullanmaya yönelttiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle dinleme, sesleri ayırt etmek ve anlama ulaşmak arasında birçok zihinsel süreç kullanmayı gerektirir (Hernández-Ocampo ve Vargas, 2013).

Dinleme, uzun zamandır hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından zor bir dil becerisi olarak görülmektedir. Dinleme, başarmakta zorlanılan bir beceri olmasına rağmen, dil öğrenmenin temel bir bileşenidir (Gonzalez ve diğ., 2015). Dinleme; dikkat, anlama ve hafızaya almayı gerektirir (Crosskey ve Vance, 2011). Ayrıca dinleme becerileri, konuşmacı veya konuşma kaynağına odaklanmayı ve onunla ilgilenmeyi, konuşmacı tarafından sunulan bilgi ve yönergeleri akılda tutmayı içerir (Crosskey ve Vance, 2011). Ancak öğretmenlerin dinlemenin öğrencilerde kendiliğinden oluştuğunu varsaymalarından dolayı öğrenme ve öğretme süreçlerinde dinleme etkinliklerini genellikle önemsemezler (Ampa, 2015). Oysa ki başarılı dinleme becerileri zamanla ve çok sayıda uygulamayla kazanılır (Nor, 2014).

Dinleme becerisinin öğretimi, bir öğretmenin karşılaştığı en zor görevlerden biridir (Walker, 2014). Bunun sebeplerinden biri de dinleme becerisinin, dinleyenin sözlü olarak ifade edilenlerin yanında sözsüz olarak anlatılanları da anladığı bilişsel bir süreç olmasıdır (Caspersz ve Stasinska, 2015). Bu nedenle dinleme, ciddi odaklanma ve gayret gerektirir. Etkili dinlemek için; dinlemeye odaklanmak, söylenenleri değerlendirmek, dinlediklerinden anladıklarını konuşmacıya açıklamak ve konuşmacıdan doğru anladığının onayını almak gerekir (Rega, 2000). Aksi durumda dinleme sürecine aktif olarak öğrencilerin katılmaması, bu sürecin tam olarak anlamlandırılmasına engel olur. Bosacki, Rose Krasnor ve Coplan'a (2014) göre sınıfta öğrencilerin suskunluğu ve/veya konuşma korkuları, öğretmenler tarafından utangaçlık ya da endişe olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte dinleme sırasında fazla çaba sarf edilmemesi, dinlerken başka şeyler düşünmek ve anladıklarının doğruluğunu kontrol etmemek yaygın olan dinleme hatalarıdır (Rega, 2000). Bu bağlamda okulda dinleme becerilerinin geliştirilmesini desteklemek için sağlıklı bir sınıf ortamı sağlanması son derece önemli hale gelmektedir (Smith, 2006). Bu şekilde yapılan sınıf ortamında dinleme becerileri gelişen öğrenci, dinleme yoluyla edindiği öğrenme yaşantılarını günlük hayatlarında rahatlıkla kullanabilirler (Caspersz ve Stasinska, 2015). Ayrıca yetişkinlerle daha etkileşimli dinleme deneyimine sahip olan çocuklar, kendi konuşma becerilerinden daha çok emin olurlar (Smith, 2006). Çünkü dinleme becerisinin geliştirilmesi, konuşma becerilerinin gelişmesini de destekler (Richards, 2005).

Konuşma, ortaklaşa kullanılan işaretlerin ve seslerin karşıdaki kişinin zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2013). Başka bir ifadeyle konuşma, yalnızca dilin yalnızca seslendirme, gramer veya kelime hazinesinin nasıl kullanılacağını bilmek değildir aynı zamanda dilin ne zaman, niçin ve ne şekilde kullanılacağını da bilmek demektir (Carter ve McCarthy, 1995). Konuşma, diğer dil becerileri gibi sürekli ve devam eden bir uygulama gerektirir. Ayrıca bu becerinin gelişmesi tutarlı ve esnek düşünme yeteneğine de bağlıdır (Roberts ve Billings, 2009). Bu nedenle çocuklar, öğrenmekte oldukları hakkında düşünmeye ve düşündükleri hakkında konuşmaya ihtiyaç duyarlar (Westgate ve Hughes, 2015). Aksi durumda sosyal yaşantı geçmişi bakımından daha az imkanı çocukların, konuşma yeterlilikleri kısıtlıdır (Lloyd, Peers ve Foster, 2001).

Konuşma, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme deneyimlerinde önemli rol oynar (Bosacki ve diğ., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilere model olması son derece önemlidir. Bu bakımdan öğretmenler konuşurken telaffuz, vurgu, tonlama ve diksiyonun düzgün olmasına dikkat etmelidirler (Uçgun, 2007). Ayrıca öğretmenlerin, konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlamaları, onları bu çalışmalara katmaları, okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklemeleri gerekir (Temizyürek, 2007). Bunun yanında etkili bir konuşma becerisi kazandırmak, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan farklı yöntem ve stratejilerin kullanılmasını gerektirir. Öğrencilerin farklı etkinliklerden

faydalanmalarını sağlayabilmek için öğretmenlerin sürekli mesleki eğitim almaları ve yeterlik düzeylerini yükseltmeleri gerekir (Gonzalez ve diğ., 2015). Ayrıca sınıflarda görsel-işitsel materyal kullanımı, konuşma ve özellikle de dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (González-Vera ve Corisco, 2016). Kısacası öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için her gün nitelikli zaman ayırmak son derece önemlidir (Fisher ve Frey, 2014). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin sınıfta dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalar önem kazanmaktadır. Ayrıca programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin görüşleri, bu becerilerin sınıfta nasıl kazandırıldığı konusunda önemli ipuçları sunacaktır. Buradan hareketle yapılan araştırmanın amacı, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel tarama modeline başvurulmuştur. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Betimsel model sayesinde olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada çeşitli nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Bir konu, olay ya da birey detaylı ve süreli bir şekilde etraflıca incelenir (Ekiz, 2009). Böylece algılar ve olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ve Rize ili merkez ilkokullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yoluyla seçilen 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si kadın ve 3'ü erkektir. Sınıf öğretmenlerinin görev süreleri incelendiğinde 3-5 yıl deneyimi olan 7 öğretmen, 6-10 yıl deneyimi olan 3 öğretmen, 10 ve üzeri yıl deneyimi olan 5 öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan yalnızca biri biyoloji bölümü, diğer öğretmenler ise eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik ilgili alanyazın incelenmiş ve taslak sorular çıkarılmıştır.

Sözlü İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi

Taslak sorular iki alan uzmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra bu sorular kullanılarak üç sınıf öğretmeni ile ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan ön görüşmeler sonunda, öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Son şekli verilen sorular, 15 sınıf öğretmenine sorulmuştur. Bu sorular şu şekildedir:

1. Dinleme/konuşma becerisinin öğretimi için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
2. Dinleme/konuşma becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Dinleme/konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Dinleme/konuşma becerisinin kazandırılması konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Elde edilen sonuçlar neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın verileri üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının sunumunda, sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan alıntılar yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden birebir alıntılar yapılmış ve kodlar kullanılarak öğretmenlerin isimleri gizlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretime ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 1. Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretime ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Soru-cevap yöntemini kullanma	14
Masal, hikâye okuma ve anlatma	7
Örnek olay yönteminden yararlanma	4
Ders kitaplarındaki dinleme metinlerini kullanma	3
Tartışma, beyin fırtınası tekniklerinden yararlanma	3
Drama, rol oynama tekniklerini kullanma	3
5N1K etkinliğini gerçekleştirme	3
Aktif dinleme yöntemini kullanma	3

Tablo 1 incelendiğinde dinleme becerisinin öğretime ilişkin öğretmenlerin neredeyse tamamının soru-cevap yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin dinleme sürecine aktif olarak katılacakları çalışmalara ise çok az sayıda öğretmenin yer verdiği söylenebilir. Bu

durum, dinleme becerisinin öğretiminde etkili yöntemlerin pek kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili Ö1 ve Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

Dinleme becerisi için genellikle soru-cevap yöntemini ve ders kitabındaki dinleme metinlerini kullanıyorum. Öğrenciler bu konuda biraz sabırsızlar. Sürekli kendileri konuşmak istiyor. O yüzden çeşitli etkinlikler yapmıyorum. (Ö1)

Çocukların dinlemeleri için onlara daha çok metin okuyorum. Metni dinlerken ne kadar anladıklarını anlamak için de metin sonunda sorular soruyorum. Yani daha çok soru ve cevap şeklinde dersler yapıyoruz. Bu durum bazı çocukların ilgisini çekmiyor ama. Daha farklı ne yapabilirim bilmiyorum. (Ö7)

Öğretmenlerin dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 2. Öğretmenlerin dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Gözlem yapma	8
Soru-cevap yöntemini kullanma	6
Dinleme ile ilgili yapılan etkinlikleri kontrol etme	1
Dinleme ölçeklerini kullanma	1

Tablo 2, öğretmenlerin dinleme becerisinin değerlendirmesinde sıklıkla gözlem yaptıklarını ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin süreç odaklı bir değerlendirme için gerekli çalışmalara büyük oranda yer vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ö5 ve Ö12 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Değerlendirme için en güzel yöntem soru cevap yöntemi. Eğer çocuk beni dinliyorsa sorularına cevap verebilir. Bu nedenle öğrencilere soru soruyorum. Bir de gözlem yapıyorum kendimce. Form doldurmak ve ölçek hazırlamak ise son derece zor ve zaman alıcı. Bunu yapacak vaktim yok. (Ö5)

Değerlendirme formları ve ölçekleri kullanmıyorum. Zaten bir süre sonra çocukların sizi ne kadar dinleyip dinlemediklerini anlıyorsunuz. Bunun en kolay yolu da soru sormaktır. (Ö12)

Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Tablo 3. Öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Sorunlar	f
Öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağılımları	11
Dinleme kurallarını uygulamakta zorluk çekilmesi	3
Zaman yetersizliği	1

Tablo 3'e göre öğretmenler, dinleme becerisinin öğretiminde en çok öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağılımlarını bir sorun olarak görmektedirler. Bu durum dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğrencilerin dikkatlerini çekici nitelikte olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Konu ile ilgili Ö2 ve Ö6'nın görüşleri şu şekildedir:

Bu dönemin çocukları çok sabırsız. Her şeye hemen ulaşmak istiyorlar. Uzun metinleri dinleyemiyorlar. Dikkat süreleri çok kısa. Her şeyi beğenmiyorlar. Metni onlara dinletebilmek için gerçekten çok uğraşıyorum. Çoğu kurallara uymuyor ve bu durum diğer çocukları da etkiliyor. (Ö2)

Öğrenciler için çok değişik bir durum olmadıkça dikkatleri çabuk dağılıyor. Yani hep benzer etkinlikler yapıldığı için öğrenciler bir süre sonra sıkılıyorlar ve dinlemiyorlar. (Ö6)

Öğretmenlerin dinleme becerisinin etkili öğretimine ilişkin önerileri

Tablo 4. Öğretmenlerin dinleme becerisinin etkili öğretimine ilişkin önerileri

Öneriler	f
Gerekli ön hazırlıklar yapılmalı	7
Beden dili etkili kullanılmalı	6
Dikkat çekici, farklı etkinlik ve materyaller kullanılmalı	5
Öğrencilerin ilgisini çekecek metinler seçilmeli	5
Kitaplardaki dinleme metinlerinin sayısı arttırılmalı	2
Drama, rol oynama, ront, şiir ve oyunlardan yararlanılmalı	2
Soru-cevap yöntemi etkin kullanılmalı	2

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisinin etkili öğretimine ilişkin en çok gerekli ön hazırlıkların yapılmasını, beden dilinin etkin kullanılması ve dikkat çekici etkinlik, materyal kullanılmasını önerdikleri görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin dinleme sürecini daha verimli hale getirmek için son derece etkili önerileri olduğunu göstermektedir. Ö8 ve Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenin derse hazır gitmesi çok önemli. Ayrıca metni okurken beden dilini kullanması gerekir. Zaten dinlememeye çok meyilliler. O yüzden dikkat çekici bir şeyler yapılmalı. Yoksa ders amacına ulaşmaz. (Ö8)

Ders kitabındaki metinler çok sıkıcı. Çocuklar bu metinleri dinlemeyi pek sevmiyorlar. Onlara daha çok hitap eden metinler seçilmeli. Ayrıca metni seçmekle iş bitmiyor. Metin sonrasında yapılacak çalışmalar daha önemli. Eğer güzel bir etkinlik yapılacaksa daha dikkatli dinliyorlar. Yani öğretmenin çok dolu olması şart. (Ö11)

Öğretmenlerin dinleme öğretimine ilişkin yeterlik algıları

Tablo 5. Öğretmenlerin dinleme öğretimine ilişkin yeterlik algıları

Yeterlik algıları	f
Kısmen yeterli görüyorum.	10
Yetersiz görüyorum.	3
Yeterli görüyorum.	2

Tablo 5'e göre öğretmenlerin büyük bir kısmının dinleme becerisinin öğretimi için kendilerini kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerine güvenmeleri olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö7 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Dolayısıyla kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum. (Ö7)

Yeterliyim demek hiçbir öğretmen için doğru olmaz. Eğer ben gerçekten çok yeterli olsaydım o zaman çocuklarım metin dinlemeyi çok severlerdi diye düşünüyorum. Ama ben metin okuyacağım dediğimde çoğu öğrencinin sıkıldığını hissediyorum. (Ö10)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretimine ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 6. Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretimine ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Soru-cevap yöntemini kullanma	7
Tartışma tekniğinden faydalanma	5
Drama etkinliklerini kullanma	4
Özetleme çalışmaları	4
Şiir okutma	3
Örnek olay yöntemini kullanma	2
Tekerlemelerden yararlanma	2
Günlük anılarını anlattırma	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretimine ilişkin en çok soru-cevap yöntemini, tartışma tekniğini ve drama etkinliklerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirme adına öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte çalışmalara yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili Ö3 ve Ö14'ün görüşleri şu şekildedir:

Çocuklar zaten çok konuşuyorlar. Onları konuşturmak sorun değil susturmak sorun. Ama konuşma çalışması için en çok dinlediğimiz veya okuduğumuz metni anlatın diyorum. Bunun dışında sorularıma cevap verirken de konuşmuş oluyorlar. (Ö3)

Öğrencileri konuşturmak için en iyi yol onlara soru sormak. Soru soruyorum, bazen de tartışma yapmalarını istiyorum. Herkes katılmıyor ama en azından konuşan kişileri dinliyorlar. (Ö14)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları uygulamalar

Tablo 7. Öğretmenlerin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin uygulamaları

Uygulamalar	f
Gözlem yapma	12
Soru-cevap yöntemini kullanma	1
Konuşma ölçeklerini kullanma	1

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin büyük bir kısmının konuşma becerisinin değerlendirilmesinde gözlem yaptıkları gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerin, herhangi bir ölçek üzerinde değerlendirilmediği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin informal olarak öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirdikleri görülmektedir. Ö4 ve Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuklar konuşmayı seviyorlar açıkçası ama ben söz verdiğim zaman değil. Kendi aralarında çok konuşuyorlar. Ben onlara soru sorduğumda 3 veya 4 kişi parmak

kaldırıyor. Bu nedenle tüm sınıfı değerlendirmem çok zor. Ama genel olarak çocuklarımın konuşma düzeyleri hakkında fikir sahibiyim tabii ki. (Ö4)

Meslekte karşılaştığımız en büyük sorunlardan birinin bu olduğunu düşünüyorum. Çocuklar kendilerini sözel olarak çok fazla ifade edemedikleri için konuşma becerisini çok fazla değerlendiremiyoruz. (Ö11)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Tablo 8. Öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Sorunlar	f
Şive bozuklukları	10
Öğrencilerin konuşmaya ilişkin kaygılı olmaları	8
Öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olması	7
Öğrencilerin konuşmaya ilişkin ilgisiz olmaları	5
Zaman yetersizliği	5

Tablo 8 öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretiminde birçok sorun ile karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin en çok şive bozukluklarına sahip olmaları, konuşmaya ilişkin kaygılı olmaları ve kelime dağarcıklarının yetersiz olması gibi sorunlar ile mücadele ettikleri söylenebilir. Bu durumdan hareketle sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için birçok çalışmaya yer vermesi gerektiği söylenebilir. Ö8 ve Ö13 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinde de çocuklar yetersiz. Yöresel şive çok büyük bir problem ve çocuk bunu fark ettiğinde kendine olan güveni de sarsılıyor. (Ö8)

Çocuklar kendilerini nasıl doğru ifade edeceklerini bilmiyorlar. Sözcük dağarcıkları az. Olayları oluş sırasına göre anlatmakta bile zorlanan öğrencilerim var. Yani konuşma öğretimi diye bir ders olmalı ki bunu tane tane anlatalım çocuklara. Bu haliyle konuşmaya çekiniyorlar. (Ö13)

Öğretmenlerin konuşma becerisinin etkili öğretimine ilişkin önerileri

Tablo 9. Öğretmenlerin konuşma becerisinin etkili öğretimine ilişkin önerileri

Öneriler	f
Öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ortamlar oluşturulmalı	8
Kitaplardaki etkinlikler öğrencilerin ilgilerine uygun olmalı	7
Farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı	6
Öğrencilere konuşma konusunda model olunmalı	5
Konuşma becerisine ilişkin etkinlikler farklılaştırılmalı	3
Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı	2
Aileler ile iş birliği yapılarak sürece katılmalı	2
Soru-cevap yöntemi daha etkin kullanılmalı	2

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin etkili öğretimine ilişkin en çok öğrencilerin kendilerini rahat hissedecek ortam oluşturulmasını, kitaplardaki etkinliklerin ilgiye uygun olmasını, farklı yöntem-teknikler kullanılmasını ve öğrencilere örnek olunmasını önerdikleri

görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sürecin iyileştirilmesine yönelik birçok noktada çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Ö2 ve Ö9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencilere konuşma fırsatı verilmelidir. Öğretmen öğrencilere örnek olmalı ve düzgün konuşmalıdır. Materyaller farklılaştırılmalıdır ve drama gibi öğrencilerin ilgilerini çeken yöntemler kullanılmalıdır. Aksi durumda öğrenci konuşmak istemiyor. (Ö2)

Çocukların daha aktif olmaları için kitaplardaki etkinliklerin daha ilgi çekici olması gerekir. Bu etkinlikleri daha ilgi çekici hale getirecek bir alt yapımız yok. Üniversitede öğrendiğimiz yöntem-teknikler sınırlı. Öğretmenlerin kendilerini çok geliştirmeleri gerekiyor. (Ö2)

Öğretmenlerin konuşma öğretimine ilişkin yeterlik algıları

Tablo 10. Öğretmenlerin konuşma öğretimine ilişkin yeterlik algıları

Yeterlik algıları	f
Kısmen yeterli görüyorum.	8
Yeterli görüyorum.	6
Yetersiz görüyorum.	1

Tablo 10'a göre öğretmenlerin büyük bir kısmının konuşma becerisinin öğretimi için kendilerini kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Kendisini yetersiz gören sadece bir öğretmen vardır. Öğretmenlerin bu sürece ilişkin kendilerine güvenmeleri istenilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö2 ve Ö15 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocukların seviyelerine inebileceğine inanan bir öğretmen çocukları rahatlıkla konuşturur. Bu anlamda gerçekten çok çaba sarf ediyorum. Çocukların dinlemesi gerçekten kolay olmuyor ama hepsi konuşmak istiyor. Bu anlamda onları konuşturabildiğimi düşünüyorum. Yani yeterliyim diyebilirim. Bu duruma ise kendi çabamla gediğimi söyleyebilirim. (Ö2)

Genel anlamda elimden geleni yapıyorum. Kısmen yeterliyim diyebilirim. Çünkü seviyeleri çok farklı öğrenciler sınıfta mevcut, hepsine aynı anda ulaşmak zor oluyor. (Ö15)

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıflarında çeşitli ve farklı çalışmalara yer vermediklerini, değerlendirme sürecinde genellikle informal çalışmalara yer verdiklerini, sözlü iletişim becerilerine yönelik birçok sorunla karşılaştıklarını ve bu konuda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesi ve bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenler anahtar bir rol oynamaktadır (Dockrell ve Howell, 2015). Bu noktada öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları çalışmaların belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hem dinleme hem de konuşma becerilerine yönelik verimli ve öğrencileri sürece aktif olarak katacak çalışmalara yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Oysaki öğretmenin sınıftaki en merkezi rollerinden biri öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir (Yustina, 2012). Bu noktada öğretmen sözlü iletişim becerilerini geliştirme yollarını anlamalı, sınıf etkileşimlerini izleyebilmeli ve söz konusu becerilerinin gelişimini desteklemek için birçok farklı ve dikkat çekici çalışmaya yer vermelidir (Dockrelli, Lindsay, Roulstone ve Law, 2014). Ancak araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin büyük bir kısmının soru-cevap yöntemi kullandıkları ve farklı yöntemlere yer vermedikleri görülmektedir. Ayrıca Hernández-Ocampo ve Vargas, (2013) bu becerilerin geliştirilmesi için sadece farklı yöntemlerin bilinmesinin yeterli olmadığını, bunun yanında bu yöntemlerin uygulanmasının ve sınıfta bu yöntemlere uygun bir ortam yaratılmasının önemli olduğunu vurgularlar. Wood (2016) ise yapılandırılmış konuşma ve dinleme etkinliklerine sınıfta yer verilmesi gerektiğini ve bu etkinliklerin öğrencilerin performanslarını ve seviyelerini arttırmaya yardımcı olduğunu belirtir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme araçlarına yeterince yer vermediklerini göstermektedir. Oysaki öz değerlendirme ölçeği, akran değerlendirme ölçeği, rubrik, kontrol listesi, portfolyo, tutum ölçeği gibi alternatif değerlendirme araçları sürecin değerlendirilmesine katkı sağlar. Bu noktada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda ihtiyacı pek karşılayamadığı söylenebilir. Sözlü iletişim becerilerinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi zor ve zaman alıcıdır (Dockrelli ve diğ., 2014; Roberts ve Billings, 2009; Walker, 2014). Bu noktada öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarının yanı sıra görüşmelere yer vermesi de etkili olabilir. Çünkü sözlü iletişim sürecinde kullanılan sorular ve verilen cevaplar, öğrencilerin durumları hakkında öğretmene geribildirim sağlar (Malandrakis, Karagianni ve Pani, 2016).

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin hem dinleme hem de konuşma becerisine yönelik birçok sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bosacki ve diğ. (2014), bu sorunların temelinde öğrencilerin dinleme ve konuşma alışkanlıklarının olması, düzeye uygun olmayan etkinlikler yapılması, ilgi çekici olmayan çalışmalara yer verilmesi, öğrencilere yeterince söz hakkı tanınmaması ve öğrenciden bu becerilere yönelik karmaşık beklentiler içinde olunması gibi birçok değişkenin etkili olabileceğini ifade eder. Ayrıca Lloyd ve diğ. (2001), bu sorunların sebeplerini dinleme ve konuşmada yeterliği sınırlı olan öğrencilerin, sınıf seviyesi ve daha üzerinde sunulan sözlü bilgileri kavramada zorlanmaları sonunda ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirir. Bu araştırmanın sonuçları

incelendiğinde dinleme öğretiminde öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamaları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğrencilerin dikkatlerini çekici nitelikte olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa öğrencilerin dikkatlerini çekmesi açısından dinleme becerisinin öğretiminde kullanılan materyaller ilginç hale getirilebilir. Çünkü etkileşimli ve çoklu ortamlı öğrenme materyalleri kullanılmasıyla öğrencilerin dinleme becerileri eğitilebilir, böylece öğrenme hedeflerine ulaşılabilir (Ampa, 2015). Ayrıca dinleme becerisi söz konusu olduğunda, sözlü etkileşim önemli hale gelmektedir (Gonzalez ve diğ., 2015). Öğrencilerin deneyimli yetişkinler tarafından dinlenme fırsatlarının artırılması, dinleme becerilerinin gelişimini olumlu etkiler (Smith, 2006). Bununla birlikte dinleme sürecine ilişkin sorunların yaşanmaması için bu beceriye sınıfta yeterince yer verilmeli ve dinleme becerilerinin önemi vurgulanmalıdır (Ediger, 2015). Doğan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi modelinin etkililiği araştırılmıştır. Verilen eğitim sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinde belirgin derecede bir gelişmenin olduğu gözlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç, dinleme becerisini geliştirmek için verilen etkinlik temelli eğitimin, 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Buradan hareketle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerine yönelik sorun yaşamaları, sürecin işlek ve verimli bir şekilde yapılandırılmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik olarak öğrencilerin en çok şive bozukluklarına sahip olmaları, konuşmaya ilişkin kaygılı olmaları ve kelime dağarcıklarının yetersiz olması gibi sorunlar ile mücadele ettikleri söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin gelişimi için yapmaları gereken birçok çalışma olduğunu ve bu çalışmaları dikkatle planlamaları gerektiğini göstermektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin öğrencilerine model olması gerekir. Konuşma sürecinde eksiklikleri olan bir öğretmenin, öğrencilerine yeterli konuşma eğitimi verememesi muhtemeldir. Akkaya (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, toplumsal engellerden kaynaklanan konuşma sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Yustina, (2012), öğretmenin konuşma alışkanlıklarının ve eksikliklerinin, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu belirtir. Bu noktada öğretmenlerin son derecede dikkatli olmaları gerektiği söylenebilir. Konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin model olmasının ardından sorunun kaynağı tespit edilmeli ve üzerinde çalışılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ilgileri ve dikkatlerini çeken konulardan hareket edilmelidir. Abe ve diğ., (2013) öğrencilerde konuşmanın gelişiminin onların ilgi odaklarıyla ilişkili olduğunu belirtir. Bu şekilde sınıfta oluşturulan olumlu öğrenme ortamının, öğrencilerin konuşmasını teşvik etmesi muhtemeldir. Kısacası konuşma hedeflerinin, gerçekleştirilmesi ve sistematik bir şekilde öğretilmesi için özel bir zaman dilimine ihtiyaç vardır (Yustina, 2012).

Çocuklar okuyabildiklerinden ve muhtemelen yazabildiklerinden daha karmaşık fikirleri dinleyebilir ve onlar hakkında konuşabilirler. Bunun için sınıfta sıklıkla tartışma konularına yer verilerek öğrenme merakının korunmalıdır (Fisher ve Frey, 2014). Benzer şekilde konuşma öğretiminde hikâye anlatımı, düşünceleri açıklama, topluluk önünde konuşma gibi bireysel etkinlikler veya rol oynama, sunum, diyalog, küçük grup tartışması gibi etkileşimli grup etkinlikleri kullanılabilir (Gonzalez ve diğ., 2015) ve oyun temelli konuşma etkinliklerine yer verilebilir çünkü bu çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirebilir (Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen, 2016). Ancak bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıda ve çeşitlilikte etkinliğe yer verdiği belirlenmektedir. Bu durum konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerin bazı sorunlar yaşamalarını gündeme getirmektedir.

İletişim sorunları, hayatın bir parçasıdır. Önemli olan, onları nasıl tanımlayacağını ve çözeceğini bilmektir (Lloyd ve diğ., 2001). Bu noktada öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlik algıları önemli hale gelmektedir. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Bandura (1993), öz yeterlik inancını, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize etmesi ve başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade etmektedir. Ayrıca Bandura (1977), insanların yaşamları boyunca elde ettikleri deneyimlerin, öz yeterlik inançlarını etkilediğini belirtir. Buradan hareketle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlik algılarının, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik kendilerini kısmen yeterli görmelerinin yanında, bu sürecin iyileştirilmesine yönelik de birçok önerilerinin olduğu ve bu önerilerin oldukça dikkat çekici olduğu söylenebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu çalışmaların büyük bir kısmına sınıflarında yer vermemeleri de son derece dikkat çekicidir. Bu durumun, incelemesi ve tartışılması gereken ayrı bir çalışma konusu olduğu düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında, öğrencilere eleştirel bir bakış açısına sahip olarak etkili bir dinleme ve konuşma becerisi kazandırmak her zamankinden daha önemlidir (Roberts ve Billings, 2009). Ayrıca son zamanlarda hızla gelişen teknoloji öğretmenlere, öğrencileri konuşmaya ve dinlemeye yönlendirmek için yeni yollar sunar (Fisher ve Frey, 2014). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için birçok fırsata sahip oldukları söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerine sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici çalışmalar yaptırılması ve bu sürece yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir. Ayrıca yapılan bu araştırma daha fazla öğretmen veya öğretmen adayı üzerinde

yapılabilir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerini geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalar sınıf ortamında gözlenebilir.

Kaynaklar

- Abe, C. M., Bretanha, A. C., Bozza, A., Ferraro, G. J. K. & Lopes-Herrera, S. A. (2013). Verbal communication skills in typical language development: a case series. *CoDAS*, 25(1), 76-83.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Ampa, A. T. (2015). The implementation of interactive multimedia learning materials in teaching listening skills. *English Language Teaching*, 8(12), 56-62.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bosacki, S., Rose Krasnor, L. & Coplan, R. J. (2014). Children's talking and listening within the classroom: teachers' insights. *Early Child Development and Care*, 184(2), 247-265.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1995). Grammar and spoken language. *Applied Linguistics*, 16 (2), 141-158.
- Caspersz, D. & Stasinska, A. (2015). Can we teach effective listening? An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(4), 1-13.
- Crosskey, L. & Vance, M. (2011). Training teachers to support pupils' listening in class: An evaluation using pupil questionnaires. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(2), 165-182.
- Dockrell, J., Lindsay, G., Roulstone, S., & Law, J. (2014). Supporting children with speech, language and communication needs: An overview of the results of the better communication research programme. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(5), 543-557.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Ediger, M. (2015). Listening in the language arts. *Reading Improvement*, 52(2), 69-71.
- Edwards, C. & Edwards, A. (2009). Communication skills training for elementary school students. *Communication Currents*, 4(4), 1-2.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 415-452.
- Erik, P. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. USA: ASCD.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher*, 68(1), 64-69.
- Gonzalez, P. F., Ochoa, C. A., Cabrera, P. A., Castillo, L. M., Quinonez, A. L., Solano, L. M., Espinosa, F. O., Ulehlova, E. & Arias, M. O. (2015). Efl teaching in the amazon region of ecuador: A focus activities and resources for teaching listening and speaking skills. *English Language Teaching*, 8(8), 94-103.
- González-Vera, P. & Corisco, A. H. (2016). Audiovisual materials: A way to reinforce listening skills in primary school teacher education. *Language Value*, 8(1), 1-25.

Sözlü İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi

- Hernández-Ocampo, S. P., & Vargas, M. C. (2013). Encouraging students to enhance their listening performance. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(2), 199-214.
- Hwang, W., Shih, T. K., Ma, Z., Shadiev, R. & Chen, S. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639-657.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri (11.Baskı)*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Lloyd, P., Peers, I. & Foster, C. (2001). The listening skills test- a new instrument to assess children's pragmatic ability. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36, 429-434.
- Malandrakis, G., Karagianni, A., & Pani, D. (2016). Student-teachers' verbal communication patterns during their teaching practice in 'Studies for the Environment' subject in early Greek primary classes. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 491-506.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Nor, H. (2014). The techniques in teaching listening skill. *Journal on English as a Foreign Language*, 4(1), 41-51.
- Phutela, D. (2015). The importance of non-verbal communication. *IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 43.
- Rega, M. E. (2000). Developing listening skills. *American Salesman*, 45(5), 26-30.
- Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 36(1), 85-92.
- Roberts, T. & Billings, L. (2009). Speak up and listen. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 81-85.
- Smith, L. (2006). What effect does listening to individual children have on their learning? *Pastoral Care in Education*, 24(4), 31-38.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Walker, N. (2014). Listening: the most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23, 167-175.
- Westgate, D. & Hughes, M. (2015). Speaking and listening across the primary curriculum: an entry to improved learning and a focus for CPD. *Education*, 3(13), 565-578.
- Wood, T. (2016). Improving primary school performance through speaking and listening activities. *Australian Educational Leader*, 38(2), 38-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ying, L. & Blanchfield, P. (2010). Learning communication skills by making cartoon films. *European Conference on Games Based Learning (p.487)*. Academic Conferences International Limited.
- Yustina, L. S. (2012). Children's language development in learning speaking and listening. *Al-Ta lim Journal*, 19(3), 245-252.

Extended Abstract

Introduction

Communication is a process in which people share information and ideas verbally or non-verbally (Phutela, 2015). And oral communication skill is the ability to use language as an effective tool to interact in social environments (Abe, Bretanha, Bozza, Ferraro ve Lopes-Herrera, 2013). According to Edwards & Edwards (2009), primary school period is an important period for developing oral communication skills. In order to establish a quality communication, students must have listening and speaking skills (Ampa, 2015). However, from the first year on, the emphasis on reading and writing skills in Turkish lessons limits the studies for

developing listening and speaking skills. However, listening and speaking skills take a special and important place in human life because they provide the communication among people.

A quality communication process is critical for children to be successful at school and socialize later in life. Moreover, listening and speaking skills possessed with the desired qualities in this process also affect the academic achievement of students (Ying & Blanchfield, 2010). Roberts & Billings (2009) states that listening and speaking skills are vital skills for learning to think, but it is difficult and time-consuming to teach. Every teacher expects the students to communicate, listen and ask questions. For this, necessary efforts should be made to teach and evaluate these skills (Erik, 2014). In this regard, it is crucial to develop listening and speaking skills for educational purposes (Dockrell, Lindsay, Roulstone & Law, 2014).

Method

Since it was aimed to reveal the existing situation as it is in the research, the descriptive model was used. Qualitative research method was used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained. Various qualitative data collection methods are used in qualitative research. A subject, event or individual is thoroughly examined in detailed and continuous way (Ekiz, 2009). Thus, a qualitative process for revealing perceptions and events in a natural environment in a realistic and integrative manner is followed (Yıldırım and Şimşek, 2006).

The research sample of the study is composed of 15 primary school teachers working in the central primary schools in Trabzon and Rize provinces and they are selected through convenience sampling out of purposeful sampling methods. 12 of the teachers are females and 3 are males. When the terms of duty of the primary school teachers are examined, it is seen that there are 7 teachers with 3-5 years of experience, 3 teachers with 6-10 years of experience, 10 teachers with 5 years of experience. Moreover, only one of the participants is a biology graduate. Other teachers are graduates of the faculty of education, the department of the primary school teaching.

Within the scope of the research, semi-structured interviews with primary school teachers were conducted. The relevant literature related to developing oral communication skills was reviewed and draft questions were prepared. Draft questions were evaluated with two field specialists. Later on, pre-interviews were held with three primary school teachers using these questions. At the end of the pre-interviews, questions were finalized in the direction of the answers given by the teachers. The questions finalized by the researchers were asked to 15 primary school teachers. The interviews took about 15-25 minutes. The data obtained from the interviews with the teachers were analyzed with descriptive analysis technique. In descriptive analysis, the obtained data are summarized and interpreted according to the previously determined themes. A direct citation is used to reflect the views of the interviewed individuals in a striking way. The obtained results are interpreted within the framework of cause-effect relations (Yıldırım and Şimşek, 2006). The data of the research were analyzed separately by three researchers, and by this, reliability of the research was provided. In addition, in the presentation of research findings, quotations from answers given by primary school teachers were cited. Teachers' names were hidden using codes for them while citing individual quotations from interviews made.

Result and Discussion

The results obtained from this research reveal that the teachers do not use effective activities regarding both listening and speaking skills that would actively involve the students to the process. It is seen that most of the teachers whose opinions have been taken within the scope of the research use the question-answer method and do not use different methods. Wood (2016) notes that structured speaking and listening activities should be included in the class, and that these activities help to improve the performances and levels of the students. Thus, it can be said that the teachers participating in the research are not proficient in developing oral communication skills.

The results of the research reveal that teachers face many problems regarding both listening and speaking skills. Bosacki, Rose Krasnor & Coplan (2014) note that there might be various factors on the basis of these problems, such as lack of students' listening and speaking habits, doing activities that are not suitable for their levels, including uninteresting studies, not giving students the right to speak enough, expecting too much from the students regarding these skills. In addition, Lloyd, Peers & Foster (2001) regards this as a situation that it emerges when the students with limited listening and speaking proficiency have difficulty in understanding oral information presented at and above the class level.

When the results of the research is examined, it can be said that the primary school teachers struggle the most with the problems that the students have accent disorders, they are anxious to speak, and they have insufficient vocabulary. In a research conducted by Akkaya (2012), it was determined that prospective teachers have problems such as voice, tone of voice, emphasis, pronunciation mistakes, lack of information, unable to focus on speaking, and speaking problems resulting from the social obstacles. Yustina (2012) states that the

teacher's speaking habits and deficiencies are effective on the development of listening and speaking skills of students. At this point, it can be said that the teachers should be extremely careful. The source of the problem should be identified and studied after the teachers' being model for solving the problems encountered in the teaching speaking skills.

The results of the research reveal that the primary school teachers see themselves as being partially proficient related to developing oral communication skills. Bandura (1993) defines the self-efficacy belief as a belief in the ability of an individual to organize the actions necessary to demonstrate a certain performance and to successfully perform it. Thus, it can be interpreted that the perceptions of proficiency of the primary school teachers participated in the research will play an important role in the development of oral communication skills of the students.

In today's world, it is more important than ever to provide the students an effective listening and speaking skill with a critical perspective (Roberts & Billings, 2009). In the light of the results obtained from the research, it can be suggested that the primary school teachers should conduct supportive studies on developing oral communication skill, and they should be given in-service training regarding this process. In addition, this research can be done on more teacher or prospective teachers. Similarly, activities of the primary school teachers related to developing oral communication skills can be observed in the classroom environment.



Çok Katmanlı Okuryazarlık Bağlamında Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Sürecine Katkısı *

*Mazhar BAL ***

Öz

Bu çalışma, Türkçe öğretim süreciyle oyunlaştırmanın ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi ile desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerinden hareketle oyunlaştırmanın; destekleme, fiziksel etkinlik, dijital, eğlence, somutlaştırma gibi kavramlarla ilişkili olarak algılandığı görülmüştür. Bu açıdan da oyunlaştırmayı daha çok öğretim sürecinin tamamlayıcı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak gereklilik, programa uygunluk ve amaç başlıkları altında görüşler sunmuşlardır. Öğretmenlere göre oyunlaştırmanın, Türkçe öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir çünkü öğrencinin derse karşı ilgisini arttırmakta ve motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerine göre oyunlaştırma temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerinden hareketle oyunlaştırmanın okuduğunu anlama becerileriyle daha ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim süreci, oyunlaştırma, çok katmanlı okuryazarlık, dijital oyunlar

The Contribution of Gamification in the Context of Multimodal Literacy to the Process of Teaching Turkish

Abstract

This study was conducted in order to determine the relation of gamification to the Turkish language teaching process. The study utilized the case study design which is one of the qualitative research methods. Participants of the study were Turkish teachers. A semi-structured interview form was used as the data collection technique. The analysis of the data was done, using the content analysis technique. Based on the results of the research, gamification was perceived to be related to concepts such as support, physical activity, digitalization, entertainment, and concretization. Based on this point of view, it was concluded that the teachers perceived gamification to be more like a complementary element to the teaching process. In terms of the use of gamification in the Turkish language teaching process, the teachers stated their opinions in areas which could be termed as *necessity*, *relevance to the curriculum* and *purpose*. According to the teachers, gamification must be used in the Turkish language teaching process because it increases the students' interest towards the course and affects their motivation positively. Moreover, Turkish language teachers have the opinion that gamification contributes to the development of basic language skills. Based on the teachers' opinions, it was concluded that gamification was related more to reading comprehension skills.

Key Words: Turkish language teaching process, gamification, multimodal literacy, digital games

* Bu çalışma 28-30 Eylül 2017 tarihinde düzenlenen 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı'nın özet kitapçığında "Çok Katmanlı Metin Bağlamında Oyun Teorisinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı" adı altında basılmıştır. Alınan eleştiriler doğrultusunda makale haline getirilirken çalışmanın ismi başlıkta görüldüğü şekilde düzenlenmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Antalya. e-posta: balmazhar@gmail.com

Giriş

Oyun kavramı, geçmişi eskilere dayanan bir anlam çağrıştırabilmektedir. Bu yüzden de insanlık tarihinin başından beri var olan; geleneksel cirit oyunlarından günümüzde dijital oyunlara doğru evrilen (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014) oyuna dair farklı açıklamalar yapılmıştır. Oyunla ilgili yapılan açıklamalardan (Boratav, 2013; Ergün, 1980; Main ve O'Rourke, 2011; Niko, Valentijn, Arnold ve Huib de, 2016; Partington, 2010; Pieter Van den, 2017; Yalçın ve Aytaş, 2003) hareketle oyunun eğlenceli etkinliklerle öğrenme deneyimleri sunan bir faaliyet olduğu söylenebilir.

Bireyin yaşamında özellikle çocukluk döneminde önemli bir etkinlik olan oyunların eğitim için de önemli bir içerik sağladığı bilinmektedir. Hatta oyunlarla ilgili çalışmalar oyun teorisi adı altında sınırları çizilerek kuramsallaştırılmıştır (Bryan, 2007; Ghic ve Grigorescu, 2014; Vesperman ve Clark, 2016). Son yıllarda da oyunlaştırma adı ile yaygın bir şekilde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Oyunlaştırmanın eğitimde başarıyı arttırmada (Su ve Cheng, 2015) öğrenciye ilgi çekici öğrenme ortamı sunarak motivasyonunu olumlu yönde etkilemede (Alireza, Donald ve Mark Ward, 2014; Cheong, Filippou ve Cheong, 2014; Furdu, Tomozei ve Kose, 2017; Marti-Parreno, Mendez-Ibanez ve Alonso-Arroyo, 2016), okul içi ve okul dışı yaşantıyı birleştirmede (Simões, Redondo ve Vilas, 2013), işbirliğini ve etkileşimi arttırmada önemli bir role sahip olduğu yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur.

Oyunlaştırmanın eğitimde kullanımıyla ilgili Türkiye'deki alan yazına bakıldığında son üç yılda bir artış olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar daha çok oyunlaştırmanın eğitimde alternatif bir yöntem olarak kullanılabilmesi yönündedir (Çağlar ve Kocadere, 2015; Gökkaya, 2014; Güler ve Güler, 2015; Karataş, 2014; Polat, 2014; Sarı ve Altun, 2016; Şahin ve Samur, 2017; Şahin ve Namlı, 2016; Taşkin ve Çakmak, 2017; Yapıcı ve Karakoyun, 2017; Yıldırım, 2016; Yıldırım ve Demir, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yenilenen öğretim programlarında da dijital beceriler ve dijital metinler üzerinde önemle durulmaktadır. Bu programlardan birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) (2017)'dir. 2017 yılında ilk defa uygulanmaya başlayan programda çok katmanlı metinlere yer verilmiştir. Her ne kadar programda yer verilmese de dijital oyunların, Türkçe derslerinde bir metin türü olarak kullanılmak üzere önerilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu anlamda alanyazındaki çalışmalar önem taşımaktadır.

Alanyazına bakıldığında dijital oyunları ve dijital becerileri ele alan oyunlaştırmaya yönelik tek bir çalışmaya (Genç Ersoy, 2017) rastlanmıştır. Bunun dışında yapılan çalışmalar oyunlaştırmayı dijital ortamdan uzak, dramatizasyona dayalı bir öğretim tekniği olarak ele almıştır (Arıcı, 2006; Kırkkılıç, Kılıç ve Topal, 2005; Sever, 2003; Şimşek ve Topal, 2006). İçinde bulunulan çağın özellikleri, Türkçe Dersi Öğretim Programının (2017) amaçları ve öğrencilerin okul dışı yaşamları göz önünde

bulundurulduğunda alanyazında oyunlaştırma ile ilgili bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda alanyazında eksik olduğu düşünülen dijital oyunların Türkçe öğretim sürecine katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre oyunlaştırma ne ifade etmektedir?
2. Oyunlaştırmanın Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Temel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından oyunlaştırmanın önemine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırma yorumlayıcı paradigmaya dayanmaktadır. Süreç nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi şeklinde desenlenmiştir. Bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bu şekilde desenlenmesinin sebebi Türkçe öğretim süreciyle oyunlaştırmanın nasıl ilişkilendirileceği, öğretim sürecine ne gibi katkılarının olacağını bütüncül bir şekilde incelenmek istenmesidir (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar seçilirken ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin dijital oyunlarla ilgili e-twinning projesi yapmaları ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu ölçütten hareketle 30 Türkçe öğretmeni (15 kadın, 15 erkek) araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcılara araştırma öncesi sekiz sorudan oluşan bir bilgi formu dağıtılmıştır. Bilgi formundaki ilk dört soru demografik bilgilerden oluşmaktadır. Sonraki dört soru ise doğrudan araştırmanın amacıyla ilişkilidir. Bu sorular “Türkçe dersinde kullanabildikleri teknolojik imkânların varlığı”, “Türkçe dersinde teknoloji kullanım sıklıkları”, “daha önce öğretim sürecinde teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alıp almadıkları” ve “Türkçe dersinde dijital oyunların kullanımıyla ilgili deneyimlerinin olup olmadığı” şeklindedir. Araştırmanın katılımcılarının tümü Türkçe derslerinde kullanılmak üzere etkileşimli tahta, masaüstü bilgisayar ve internet imkânlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Beş katılımcı ise (Ö1, Ö3, Ö14, Ö21, Ö25) Türkçe dersinde dizüstü bilgisayar ve tabletlerden yararlandıklarını ifade etmiştir. Türkçe dersinde teknoloji kullanım sıklığı ile ilgili olarak öğretmenlerin hepsi her derste mutlaka oyunlaştırmayı kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin tümü daha önce öğretim sürecini teknolojiyle ilişkilendirme konusunda eğitim aldıklarını söylemiştir. Zaten bu konuyla ilgili olarak araştırmanın katılımcıları belirlenirken da e-twinning projesi yapmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin hepsi Türkçe dersinde daha önce dijital oyunları kullandıklarını ifade etmiştir. Bu deneyimleri gerçekleştirmiş olmaları çalışmanın amacı açısından önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin, Türkçe dersiyle

oyunlaştırmayı ilişkilendirme konusunda doğrudan deneyimlerine dayanarak gerçekçi ve açıklayıcı görüşler sunduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan hareketle Türkçe öğretim süreciyle oyunlaştırmının ilişkilendirilmesi konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri derinlemesine belirlemeye çalışılmıştır. Bu amaçla da üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken çalışmanın amacından hareketle sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular, kapsam geçerliği açısından değerlendirilmek üzere (Glesne, 2013) uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrası gerekli düzeltmeler yapılan formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama yapılırken araştırmının katılımcıları ile benzer özelliklere sahip bir grup olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulamadan gelen dönütler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama için son halini almıştır. Art zamanlı olarak gerçekleştirilen görüşmelerin ilki, Türkçe öğretmenlerinin oyun ve oyunlaştırma algısı üzerine dört sorudan oluşmaktadır. İkinci görüşme formunda Türkçe dersinin ve öğretim programının oyunlaştırmayla ilişkilendirilebilirliğine yönelik beş soru bulunmaktadır. Son görüşme formunda ise oyunlaştırmının temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkısı ile ilgili dört soru yer almaktadır. Görüşmeler bireysel olarak yapılmış ve görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Bu analiz tekniği, soruların açık uçlu olması ve belli bir kuram ya da ya da tematik incelemeye bağlı kalmadan yapılmış olmasından dolayı tercih edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen ses kayıtları nitel analiz programında yazıya aktarılmıştır. Verilerden hareketle öncelikle kodlar belirlenmiştir. O kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuş ve son olarak hepsini kapsayıcı bir temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için iki farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve güvenirliliğin (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) (Miles ve Huberman, 1994, s. 64) %90 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın geçerliği için ise aktarılabirlik, güvenilmeye layık olma, onaylanabilirlik ve inandırıcılık yönünden güçlü olmasına dikkat edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu amaçla da araştırma sürecinin nasıl desenlendiği ve nelerin amaçlandığı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Böylece başka bir araştırmacı tarafından uygulanabilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın raporlaştırılma sürecinde katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölüm, araştırma soruları temel alınarak üç başlık altında toplanmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Oyunlaştırma Algısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerine göre oyun ve oyunlaştırmanın ne ifade ettiğiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Özellikle oyunlaştırmaya yönelik Türkçe öğretmenlerinin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin oyun ve oyunlaştırmaya yönelik görüşleri doğrudan atıflarla sunulmuştur. Tablo 1’de Türkçe öğretmenlerinin oyun ve oyunlaştırma ile ilgili görüşlerine yönelik içerik analizi sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin oyun ve oyunlaştırmaya yönelik algıları

Tema	Kategori	Kod	f
Oyunlaştırma	Oyun	Dijital	20
		Web 2.0	6
		Dijitalleştirme	5
		Dijitalle ilişkilendirme	3
	Oyunlaştırma	Destekleme	12
		Fiziksel etkinlik	8
		Dijital	6
		Eğlence	4
		Somutlaştırma	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen görüşleri iki kategori altında toplam dokuz koddan oluşmaktadır. Bu kategorilerden sıklık değeri en yüksek olan kategori oyundur ($f=34$); ardından ise oyunlaştırma ($f=32$) kategorisi gelmektedir. Öğretmenlerin oyun algısına bakıldığında oyun kavramına yönelik dört farklı kod sunulmuştur. Öğretmenlerin sıklıkla oyun kavramını, dijital ($f=20$) kavramı ile eş tuttukları görülmüştür. Oyun kavramını, dijital kavramı ile nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde yansımıştır:

“Z Kuşağı olarak ifade edilen günümüz çocuklarının, dijital oyunlara olan meraklarını eğitimde araç olarak kullanmak işimizi kolaylaştırılacaktır. Ders işlenişinde yerinde kullanılan dijital oyunlar sınıf hâkimiyetini ve öğrencilerin derse olan ilgilerini de arttıracaktır. Örneğin eş anlamlı kelimelerin öğretiminde “Cram” web 2.0 aracı gibi flashcardları kullanmak konu pekiştirme ve ders sonu değerlendirme için dikkat çekici ve eğlenceli bir çalışmadır.” (Ö3, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Etkileşimli tahta, tablet ya da cep telefonları aracılığıyla paylaşılan, bilgiyi ezber düzeyinden çıkarıp eğlenceli bir üretim biçimi haline getiren, sürekli gelişen uygulamalar.” (Ö12, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Oyun normal oyunlardan farklı olarak daha çok zihnin ön planda olduğu problem çözme becerisine dayanan veya var olan bilgileri sınavan oyunlar aklıma geliyor. Ders içerikli oyunlar için bunu söylüyorum. Tabii ki fare kullanımını beceri olarak kabul etmezsek. Passaparola oyunu gibi bildiklerini hafızasında kalanları bilgisayar tablet veya telefondan işaretlemesi ve bunu belli sürede yapmasını ifade ediyor.” (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki örnek görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin oyunları dijital birer uygulama saydıkları görülmektedir. Bu uygulamadan kasıtlarının web 2.0 araçları olduğu görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

“Konuları pekiştirmek amaçlı bazı web 2.0 uygulamaları.” (Ö1, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Net ortamında web araçları ile ilgili olan online çalışmalar.” (Ö11, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Öğrencilere web 2,0 araçlarını kullanarak QR koda gizleyebilecekleri sorular, atasözü tamamlama oyunları, flash kart hazırlama, kelime avı veya yapboz hazırlayabilecekleri eğitim içerikleri geliştirmeleri için bu tarz oyunlar hazırlıyorum.” (Ö14, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Öğretmenlerin örnek görüşlerinden de anlaşılacağı web 2.0 uygulamalarını dijitalleşmenin bir aracı olarak görmektedirler. Kimi öğretmenler de bu web 2.0 araçlarını, ders içeriğinin dijital oyunlara dönüştürülmesi konusunda şu görüşleri sunmuştur:

“Oyunları dijital ortama aktarılması. Örneğin satranç; bilgisayar üzerinde oynandığında dijitalleşmiş oluyor.” (Ö2, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“...ders içeriklerinin ya da herhangi bir uygulamanın dijital ortamda oyuna dönüştürülmesidir.” (Ö5, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Yukarıdaki örnek görüşlerden de anlaşılacağı üzere oyunları teknolojiyle ilişkili olarak değerlendiren öğretmenler, oyunlaştırmayla ilgili de farklı görüşler sunmuştur. Bu görüşlerin Türkçe öğretim süreciyle ne yönden ilişkili olduğu ile ilgili görüşler Tablo 1’de yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinde sıklık değeri en yüksek görüş, oyunlaştırmının destekleyici ($f=12$) bir rolü olduğu ile ilgilidir. Buna göre bazı öğretmenler şunları söylemiştir:

“Aklıma ilk gelen şey anlamına göre sözcüklerle yaptığım oyunlaştırma.” (Ö4, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Dersin işlenmesinde sonra pekiştirmek için passaparola, kim milyoner olmak ister vs. oyunları kullanmak geliyor.” (Ö9, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Dil öğrenimidir sonuçta, konuşuyor olmak başka o dile hâkim olup doğru kullanmak başka oyunda bunun bir parçası olabilir. En çok kullanılan da yanlış yazılmış kelime bulmak, yazım kurallarını oyunlaştırma, ünlü uyumu kuralıyla oyunlaştırma gibi.” (Ö13, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Örnek görüşlerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenler oyunlaştırmayı öğretim sürecinin bir parçası olarak görmektedir. Bu amaçla da bilgi aktarım sürecinin ardından kalıcılığı sağlamak için oyunlaştırmayla desteklemektedir. Oyunlaştırmının Türkçe öğretmenleri açısından destekleyici işleve sahip bir içerik olarak görülme sebeplerinden birisi eğlenceli ($f=4$) sayılmasıdır:

“...daha eğlenceli bir öğrenme ortamı meydana getirmek için yapılan etkinlikler.” (Ö1, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Çocukların eğlenerek öğrenebileceği, renkli bir ders aklıma geliyor.” (Ö15, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere oyunlaştırmanın eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamanın yanı sıra somutlaştırıcı ($f=2$) olma özelliği de öğretmen tarafından tercih edilmesinin bir diğer sebebidir. Konuyla ilgili bir öğretmen “Anlaşılması biraz zor ya da soyut konuları anlaşılır kılmak.” (Ö1, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu) diyerek, oyunlaştırmayı tercih etme sebebine vurguda bulunmuştur.

Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Süreciyle İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölüm, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde oyunlaştırmanın kullanımıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Öğretmenler, Türkçe öğretim süreciyle oyunlaştırmayı ilişkilendirme konusunda ne düşündüklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen verilerin analizi, çalışmanın geçerliğini güçlendirmek amacıyla öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir. Tablo 2’de Türkçe öğretim sürecinde oyunlaştırmanın kullanımıyla ilgili öğretmen görüşlerine yönelik içerik analizi sunulmuştur.

Tablo 2. *Oyunlaştırmanın Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*

Tema	Kategori	Kod	f	
Türkçe öğretim sürecinde oyunlaştırma	Gereklilik	İlgi çekici	24	
		Kalıcılık	12	
		Okul dışı yaşam	12	
		Ölçme ve değerlendirme	8	
	Programa uygunluk	Beceri	4	
		Eğitsel	4	
		Anlama ve anlatma	16	
		Uygun	16	
		Dil Bilgisi	8	
		Tematik	4	
		Kısmen	4	
		Kazanımlara yansıtma	4	
		Uygun değil	4	
		Amaç	İlgi çekicilik	12
			Eğlendirme	8
			Öğrenmeyi kolaylaştırma	8
	Güdüleme		8	
	Sözcük dağarcığı	4		
	Ölçme-Değerlendirme	4		

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinden elde edilen verilerde, oyunlaştırmanın öğretim süreciyle ilişkilendirilmesine yönelik üç farklı kategoriye ulaşılmıştır. Gereklilik ($f=64$), programa uygunluk ($f=56$) ve amaç ($f=44$) adı altındaki bu kategoriler, kendi içerisinde farklı kodlara ayrılmıştır. Sıklık değeri en yüksek gereklilik kategorisine bakıldığında, altı farklı bileşenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenler, öğretim sürecinde oyunlaştırmadan yararlanmanın bir gereklilik olduğunu ve bu gerekliliğe gerekçe olarak ise ilgi çekiciliği ($f=24$) sıklıkla şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Derslerde kullanılacak her türlü oyun öğrenciler için fark yaratacaktır. Dijital oyun görsel olarak öğrencilere daha keyifli geleceği için kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö6, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Kesinlikle gerekli olduğuna inanıyorum çünkü çocuk oyunda bütün kanalları açık olarak hazır bulunur.” (Ö9, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu)

“Her tür oyun oynanmalı. Ama dijital oyunlar öğrencilerin çok daha fazla ilgisini çekmekte.” (Ö10, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Eğer doğru faydalı ve ilgi çekici oyunlar hazırlanabilirse hem ilgi toplama hem eğlenerek öğrenme amaçlı kullanılabilir. Kısacası gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Ö13, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Öğretmenleri yukarıdaki örnek görüşlerine bakıldığında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oyunlaştırmanın öğretim sürecindeki yerine dikkat çekilmiştir. Oyunların, öğretim sürecini ilgi çekici hale getirmesinin de Tablo 2’de görüldüğü üzere okul dışı yaşam ($f=12$) koduyla doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce, Türkçe öğretmenlerinin şu görüşlerine dayanmaktadır:

“Sevsek de sevmesek de, istesek de istemesek de dijital oyunlar öğrenciler için çok önemli hale gelmiştir. Biz öğretmenlerin de bu durumu olumlu yönde kullanması eğitim öğretim açısından önemli kazanımlar elde etmemize sebep olacaktır. Ancak dijital oyunları çok dikkatli bir şekilde kullanmalıyız.” (Ö3, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Evet, dijital ortamlarla iç içe büyüyen nesle ulaşmanın yollarından biri de onların kullandığı bu yeni dili eğitim ortamına entegre etmektir.” (Ö12, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Oyunlaştırmanın gerekliliği üzerine diğer görüşler ise sıklıkla ölçme ve değerlendirmeye katkı, becerileri geliştirici ve eğitsel olduğu yönündedir. Programa uygunluk kategorisi altındaki kodlara bakıldığında daha çok Türkçe öğretmenlerinin, oyunlaştırmayı programa uygun gördüğü Tablo 2’den anlaşılmaktadır. Türkçe Öğretim Programı ve oyunlaştırmanın uyumuna yönelik olumlu görüşler, anlama ve anlatma becerilerine katkı ($f=16$), dilbilgisine ($f=8$), konulara ($f=4$) ve kazanımlara ($f=4$) uygun olduğu ile ilgilidir. Neden uygun olduğuyla ilgili öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

“Bence çok uygun. Bir sürü dil bilgisi konuları başta olmak üzere geniş bir yelpazesi olan bir ders. Binlerce oyuna ev sahipliği yapabilir.” (Ö15, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Sonuçta her şeyi oyunlaştırabiliriz. Cevabı evet ya da hayır olan bir soru bile oyunla sorulabilir.”(Ö13, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Yapılandırmacı yaklaşım dijital oyun kullanımına uygundur.” (Ö12, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Öğretmenlerin programla oyunlaştırmayı uygun bulduğuna yönelik bu görüşlerin yanı sıra hiç uygun olmadığı yönünde görüşler de bulunmaktadır. Her ne kadar bu görüşler kategori altında en az sıklık gösteren kod ($f=4$) olsa da önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin bu olumsuz düşünceleri sekiz numaralı öğretmenin görüşüyle “*Sanmıyorum. Müfredatın revize edilmesi gerekir.*” (Ö8, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu) şeklinde özetlenebilir. Tablo 2’deki verilere bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırmadan değişik amaçlarla yararlandığı dikkat çekmektedir. Bu amaçların başında öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmek ($f=12$) gelmektedir. Bununla ilgili olarak aşağıda bir öğretmenin görüşü genel itibarıyla ilgi çekme amacını şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğrencinin derse olan ilgisini çekmek, dikkatini toplamak ve dersi eğlenceli hale getirmek amacıyla Zondle, Flipquiz, kahoot gibi araçları kullandım.” (Ö3, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

İlgi çekicilik amacıyla ilişkili olarak güdüleme ($f=8$) farklı bir amaç olarak Tablo 2’de gösterilmiştir. Bu amaç, öğretmen görüşlerinde tıpkı ilgi çekicilik amacı gibi öğretim sürecinin başındaki amaçlar olarak gösterilmiştir. Güdüleme amacıyla aynı sıklık değerine sahip eğlendirme ($f=8$) ve öğrenmeyi kolaylaştırma ($f=8$) ise amaçlar arasında gösterilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinde bu iki koddan, öğretim süreci devam ederken gerçekleştirilmesi düşünülen amaçlar olarak söz edilmiştir. Bunlardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme ($f=4$) ile sözcük dağarcığını geliştirme ($f=4$) oyunlaştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Açısından Oyunlaştırmanın Önemiyle İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerine göre oyunlaştırmanın temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkısıyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin oyunlaştırmayla ilişkisine yönelik görüşleri doğrudan atıflarla sunulmuştur. Tablo 3’de Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin içerik analizi sunulmuştur.

Tablo 3. *Türkçe öğretmenlerinin oyun ve oyunlaştırmaya yönelik algıları*

Tema	Kategori	Kod	f	
Temel Dil Becerileri ve Oyunlaştırma	Okuma	Olumlu	24	
		Hızlı okuma	12	
		Geribildirim	4	
		Kısmen	4	
		İlgi çekicilik	4	
		Görsel okuma	4	
		Yazma	Olumlu	12
			Kısmen	12
			İlişkısiz	8
			Güdüleme	4
	İlgi çekicilik		4	
	Değişken	4		
	Metin oluşturma	4		

Dinleme	Yönerge	16
	İlgi çekicilik	12
	Odaklanma	12
	Seslendirme	4
	Bilmiyorum	4
Konuşma	Kısmen	24
	Etkileşim	8
	Olumlu	4
	Değişken	4

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere sıklık değeri en yüksek kategori okumadır ($f=52$). Bunu sırasıyla yazma ($f=48$), dinleme ($f=48$)ve konuşma ($f=40$) becerileri izlemektedir. Sıklık değeri en yüksek olan oyunlaştırmanın okuma becerisiyle ilişkisine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Dijital oyunları belki de en çok okuma becerilerini geliştirmede kullanıyorum. Yarışmalar da, yazdıkları masalların okunmasında büyük katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö3, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Katkı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü dijital ortamda okuma ortamı zenginleştirilebiliyor.” (Ö5, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Okumadan kendisinin bir beceri geliştiremediğinin farkına varacaktır.” (Ö6, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Okuma becerileri olumlu etkilenir diye düşünüyorum. Çünkü dijital oyunlarda yönergeleri okuyacakları için okuma becerilerinde gelişme olabileceği fikrindeyim.” (Ö7, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Yukarıdaki örnek olumlu görüşlerin yanı sıra öğretmenler oyunlaştırmanın, hızlı okuma ($f=12$), geribildirim ($f=4$), ilgi çekicilik ($f=4$) ve görsel okumayı güçlendirme ($f=4$) açılarında da okuma becerisine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Öte yandan *“Oyun yönergeleri, uyarılar gibi yazılar öğrencilerin okuma-anlama becerilerini, çok az destekler.”* (Ö14, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu) görüşünde olduğu gibi okuma eğitimi üzerinde düşük düzeyde katkısı olduğunu belirten öğretmenler de ($f=4$) bulunmaktadır.

Yazma beceri alanıyla ilgili olarak da Tablo 3'te yedi ayrı kod göze çarpmaktadır. Bu kodlardan olumlu özellik taşıyanlar güdümlü yazma ($f=4$), ilgi çekiciliği sağlama ($f=4$) ve metin oluşturmadır ($f=4$). Türkçe öğretmenlerine göre oyunlaştırma, yazma becerisine şu yönden olumlu katkıda bulunmaktadır:

“Hazırlayacağı dijital oyunla kurgu ve olay olması gerektiğinden, yazarken bunları düşünmesi gerekecektir.” (Ö6, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Yazma öğrenciler için sıkıcı bir etkinliktir. Dijital oyunlarda klavye kullanımından dolayı el yazısı becerilerinde gelişme sağlayacağını düşünmüyorum.” (Ö7, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Eğitim sitelerinde hazırlanmış olan karışık metin, kelime ve heceleri kullanarak anlamlı kelimeler, metinler ve cümleler yapmalarını isteyen oyunların öğrencinin yazma becerisini oldukça olumlu etkilediğini tecrübelerimle gördüm ve önemsiyorum.” (Ö10, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“İlkokul düzeyinde bakıldığında, oyunlar üzerinden gidilerek yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları yapılabilir.” (Ö1, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Yukarıdaki örnek görüşlerden de anlaşılacağı üzere oyunlaştırma, yazma becerisini geliştirmede daha çok güdüleyici bir işleve sahiptir. Özellikle yazma becerisi geliştirilirken öğretim sürecinin öğrenciye uygun hale getirilmesinde önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Öte yandan oyunlaştırmanın, yazma becerisine herhangi bir katkısı olmadığı ($f=8$) ya da kısmen ($f=16$) katkısı olduğu yönünde görüşler de dikkat çekmektedir. Özellikle yazma becerisiyle oyunlaştırma arasında ilişki kurulamayacağını Ö4 şu sözleriyle özetlemektedir:

“Dijital oyunların daha çok düşünme, iletişim, ifade yeteneğini ön plana çıkaracağını düşünüyorum. Yazma yönünde olumlu veya olumsuz bir etki olacağını düşünmüyorum.” (Ö4, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Bir diğer kategori olan dinlemeyle ilgili beş farklı kod bulunduğu Tablo 3’te görülmektedir. Tablodaki kodlarda ilk dikkat çeken ilgi çekicilik kodudur ($f=12$). Daha önceki verilerde olduğu gibi oyunlaştırmanın dinleme becerisine de ilgi çekicilik yönünden katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte dinleme kategorisi altında sıklık değeri en yüksek olan kod, yönerge ($f=16$)’dir. Yönerge kodu ve dinleme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde gösterilebilir:

“Kurallar öğrenciye okunuyor ve uygulaması isteniyorsa anlama ve dinleme konusunda iyi bir alıştırmaya diyor düşünüyorum.” (Ö10, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Örneğin metnin içerisine yerleştirilecek interaktif butonlarla metnin önceden dinlenen bölümlerine ait sorular ve cevapları ile metnin daha dikkatli dinlenmesi sağlanabilir.” (Ö13, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Oyunların yönergeleri sesli olarak belirtildiğinde dinleme becerisini kısmen destekleyebilir. Dinleme anlama becerisi için amaçlı dinleme yapılması gerekmektedir ve bu yönü ile Türkçe dersindeki dinleme metinleri yetersizdir. Dinleme metinleri içerisinde ses efektlerinin de yer alması gerekmektedir.” (Ö14, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Yukarıda da görüldüğü üzere öğretmenler için oyunlaştırma, yönergeler sayesinde dinleme becerisine önemli bir katkıda bulunmaktadır. Burada yönergeler, öğrencilerin algılarını açmada bir değişken olarak gösterilmektedir. Yönergelerin yanı sıra oyunlaştırmanın dinleme becerisine, odaklanma ($f=12$) ve seslendirme ($f=4$) açısından da olumlu katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Özellikle odaklanma ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekilde yansımıştır:

“Dikkat süresini artırıyor, aktif katılım sağlıyor.” (Ö5, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Dijital oyunlarda aşamalı olarak düşündüğümüzde dinlediğini tespit etme oyunu kullanılırsa ve bunu değerlendirme yapılırsa çocuk tekrar dinleme ihtiyacı hissedecek ve daha sonraki çalışmalarda metnin tamamını daha dikkatli dinleyecektir.” (Ö9, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Oyun sayesinde daha dikkatli ve sessiz dinleyeceklerdir. Dinleme kurallarına tam uyum göstereceklerdir.” (Ö15, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırmanın odaklanma açısından dinleme eğitimine katkıda bulunduğu ile görüşlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim süreci açısından bakıldığında, oyunlaştırmanın dinleme gibi ölçme ve değerlendirmesi zor bir becerinin kontrol edilmesini kolaylaştırabileceği görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen son kategori ise konuşmadır. Konuşma becerisi ile ilgili dört farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar içerisinde sıklık değeri en yüksek olan kısmen ($f=24$) cevabına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde gösterilebilir:

“Bu çok fazla bir oranda olmayabilir. Oyun genelde görsel, işitsel olarak etkindir. Konuşma becerilerini çok etkilediğini düşünmüyorum.” (Ö1, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Konuşma beceri açısından etkisi diğer becerilere oranla az olacağını düşünüyorum. Çünkü konuşma becerisi için dijital ortam pek uygun değildir.” (Ö2, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlayacak dijital oyunlar bulunmaktadır. Ancak konuşma becerilerini geliştirmek amaçlı geleneksel oyunların daha etkili olduğunu düşünüyorum. Tekerleme söyleme, sayışma, resim yorumlama, izlediği bir filmi ya da yaşadığı bir olayı anlatma, kulaktan kulağa gibi etkinliklerin daha uygun olduğunu düşünüyorum.” (Ö3, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Dijital ortamın konuşma becerisine çok katkısı olacağını düşünmüyorum. Uygulamaya göre değişebilir belki ama öğrenciler bu ortamda konuşma becerisini çok kullanmayacak ya da zaman kaybetmemek açısından kısa cümlelerle anlaşma çabasında olacaktır.” (Ö12, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Oyun genelde görsel, işitsel olarak etkindir. Konuşma becerilerini çok etkilediğini düşünmüyorum. Öğrenci bu oyunda seslendirme yapma durumunda bırakılırsa kısmen konuşma becerisini desteklemiş olur.” (Ö14, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler, konuşma becerisini karşılıklı iletişimle ya da yüz yüze görüşme şeklinde algılamaktadır. Bu yüzden de dijital ortamda gerçekleştirilecek oyunların yüz yüze sosyal etkileşimde olduğu gibi konuşma becerisine hizmet edemeyeceğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin çoğunun bu görüşlerine karşın Tablo 3’te de görüldüğü üzere oyunlaştırmanın konuşma becerisi üzerine etkisiyle ilgili şunları söyleyen de olmuştur:

“Özellikle oyunlaştırma aşamasında birbirleri ile iletişimlerinin artacağını düşünüyorum.” (Ö8, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

“Takım halinde oynanıyorsa öğrencilerin konuşup birbirlerini anlamaları gerekmektedir. İfade oyun süresince anlaşılır olmalı ve grup üyeleri iletişimi en üst seviyede gerçekleştirmek durumundadırlar.” (Ö10, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere sıklık değeri düşük olsa da öğretmenler konuşma eğitimi açısından oyunlaştırmanın etkileşimi arttırdığını belirtmişlerdir. Burada ifade edilen etkileşimle ilgili olarak öğretmenlerin karşılıklı ilişkiden çok grup halinde iletişimi kastettiği düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin oyunlaştırmayı, doğrudan bilginin paylaşımı ya da aktarılması olarak görmediği söylenebilir. Türkçe öğretmenlerine göre oyunlaştırma, edinilen bilgilerin tamamlayıcısı ya da pekiştiricisi işlevine sahiptir. Zaten alanyazındaki çalışmalarda ilgili bilginin ya da öğretilecek içeriğin tamamının aktarılmasının oyunlaştırmayla gerçekleştirilemeyeceğini vurgulamaktadır (Barlow ve Fleming, 2016; Bruder, 2015; Çeker ve Özdamlı, 2017; Kim, 2015; Kolb ve Kolb, 2009; Monterrat, Lavoué ve George, 2017). Bu açıdan da Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırma algılarının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Bulgularda da görüldüğü üzere öğretmenler, Türkçe öğretim sürecinde oyunlaştırmanın kullanımıyla ilgili gereklilik, kullanım amacı ve programa uygunluk açısından görüşler sunmuştur. Türkçe öğretmenlerine göre oyunlaştırmanın kullanılması bir gerekliliktir. Çünkü oyunlaştırma özellikle öğrenciler açısından öğretim sürecini ilgi çekici hale getirmektedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazında farklı çalışmaların sonuçlarıyla (Adèle ve Marlien, 2015; De Marcos, Garcia-Lopez ve Garcia-Cabot, 2016; Furdu, Tomozei ve Köse, 2017; Nicholson, 2012) benzerlik göstermektedir. Öte yandan Hanus ve Fox (2015)’ün çalışmasının sonucuyla uyuşmamaktadır. Çünkü onlara göre, oyunlaştırma öğrencilerin sınav başarılarını olumsuz etkilemektedir.

Gereklilikle ilgili olarak bir başka olumlu bulgu ise oyunlaştırmanın kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrencilerin okul dışı yaşamlarıyla ilişki kurduğu yönündedir. Özellikle okul dışı yaşamla ilişki kurma konusunda oyunlaştırmayla ilgili bulgular önem taşımaktadır. Çünkü bu durum öğretmenlerin, okul dışı yaşamla ilişkiyi sağlama konusunda bir sorunla karşı karşıya olduklarının ve bu sorun için çözüm önerisi aradıklarının göstergesi olduğu söylenebilir. Oyunlaştırmanın okul içi ve okul dışı yaşantıyı birleştirdiğine yönelik sonu, Huang ve Soman (2013)'ın ve Ketyi (2016)'nin çalışmaları tarafından da desteklenmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenleri, oyunlaştırmanın ölçme ve değerlendirmeyi kolaylaştırdığı için kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hiçbir Türkçe öğretmeni, oyunlaştırmanın öğretim sürecinde kullanılmasının gerekli olmadığına dair görüş belirtmemiştir. Bu durumun teorik bilgilerden çok öğretmenlerinin deneyimlerinin sonucunda duyulan memnuniyetten olduğu söylenebilir. Çünkü oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecinde kullanılmasının gerekliliğine yönelik öğretmen görüşlerinin, kullanım amacına yönelik görüşlerle de doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Oyunlaştırmayı ne amaçla kullandıklarına dair deneyimlerinden bahseden öğretmenler, kullanım amaçlarına yönelik değişik görüşler sunmuşlardır. Oyunlaştırmanın gerekliliği ile ilgili bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin oyunlaştırmanın gereğini öğretim sürecinde yerine getirdikleri söylenebilir.

Oyunlaştırmanın Türkçe öğretim programıyla uygunluğuna yönelik bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Oyunlaştırmanın gerekliliği konusunda olumlu anlamda görüşler sunan öğretmenlerin, programla ilişki söz konusu olduğunda olumsuz görüşleri devreye girmiştir. Yapılan çalışmalarda da (Buckley, Doyle ve Doyle, 2017; Dichev, Dicheva, Angelova ve Agre, 2014; Gunter, Campbell, Braga, Racilan ve Souza, 2016; Lajord, 2016; Stanley, 2012) oyunlaştırmanın dil öğretim programına dahil edilmesinin genel anlamda olumlu etkide bulunacağı ortaya koyulmuştur. Bu açıdan da araştırmanın bu sonucu, alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Çünkü ilgili çalışmalarda programın, oyunlaştırma önünde engel olduğuna dair herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Öğretmenlerin oyunlaştırmanın programla uyumsuzluğuna dair bulgularına bakıldığında, Türkçe öğretim sürecinde oyunlaştırmayı programdan bağımsız bir şekilde dâhil ettikleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden, Türkçe öğretim programının oyunlaştırmayı öğretim süreciyle ilişkilendirmede bir engel olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu görüşlerinin 2006 Türkçe Öğretim Programına göre sundukları düşünülmektedir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretim Programını yenilemiştir. Eski programda dijital beceriler ve bunlarla ilişkili metin türlerine pek yer verilmiyordu (MEB, 2006). Bu yüzden de öğretmenler, programı merkeze aldığımızda oyunlaştırmayı Türkçe öğretim sürecine ilişkilendirmede sorun yaşamış olabilirler. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)'nda çok katmanlı metinler, bilgilendirici ve öyküleyici metinler arasında yerini

almıştır (MEB, 2017). Program henüz tüm sınıflarda uygulamaya geçmediği için öğretmenlerin programla oyunlaştırmanın ilişkisine yönelik olumsuz görüşlerinin değişebileceği düşünülmektedir.

Oyunlaştırmanın temel dil becerileriyle ilişkisine yönelik bulgulara bakıldığında, dinleme becerisi dışında diğer üç beceri alanıyla ilgili olumsuz görüşler olduğu görülmektedir. Bu durum, diğer üç beceriye hiç katkıda bulunmadığını göstermemektedir. Çoğunluğun olumlu görüş sunduğu dikkate alındığında, olumsuz görüş sunan Türkçe öğretmenlerinin okuma, yazma ve konuşma eğitimi ile oyunlaştırmayı ilişkilendirmede eksiklikleri olduğu söylenebilir. Dinleme eğitimiyle ilgili bulgulara tekrar dönülecek olursa Türkçe eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü dinleme eğitimi gerek becerinin kazandırılması gerekse ölçme değerlendirme açısından zor bir beceridir. Oyunlaştırmanın dinleme becerisine değişik yönlerden katkıda bulunduğu Stanley (2012)'in araştırmasında da ortaya koyulmuştur.

Genel olarak beceri alanları açısından bakıldığında anlama becerilerinin oyunlaştırmayla daha ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlatma becerileri açısından ise anlama becerilerine göre daha fazla öğretmenin ilişki kuramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle konuşma becerisi ile ilgili olumsuz ve belirsiz görüşler dikkat çekmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda oyunlaştırmanın yazma becerisiyle (Ana Carolina, Jacqueline Pimentel, Carmen Silvia Motta ve Heloísa Helena Motta, 2016; El Tantawi, Alhumaid ve Sadaf, 2016; Griffiths, 2017) ve konuşma becerisiyle (Ketyi, 2016; Schrier, 2014) ilişkilendirildiğinde olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu yönden araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Öğretim sürecinin tamamlayıcı olarak bakıldığında yazma ve özellikle konuşma becerisi ile oyunlaştırma arasında ilişki kurulmasında zorlanılmasının çelişkili olduğu düşünülmektedir. Üstelik beceriler açısından bakıldığında gerek becerinin gözlemlenmesi gerekse ölçme ve değerlendirme açısından özellikle dinlemeye göre konuşma ve yazma becerilerinin daha kolay yerine getirildiği bilinmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle Türkçe Öğretim Programının çok katmanlı okuryazarlık açısından oyunlaştırmanın kullanımına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Özellikle hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin türleri içinde dijital oyunlara verilmelidir. Teknoloji konusunda eğitime yapılan yatırımların önemli olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Uygulayıcı olarak öğretmenlerin, teknoloji konusunda eğitimleri yeterli olmadığı sürece yapılan yatırımların tek başına sorunları ortadan kaldırmayacağı ya da eğitimde modernleşmeyi sağlayamayacağı da bilinmektedir. Bu yüzden Türkçe dersi için öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi eğitimlerine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Adèle, B., & Marlien, H. (2015). A teacher tablet toolkit to meet the challenges posed by 21st century rural teaching and learning environments. *South African Journal of Education, 35(4)*, 01-19. doi:10.15700/saje.v35n4a1218

- Alireza, T., Donald, L., & Mark Ward, S. (2014). Insights from massively multiplayer online role playing games to enhance gamification in education. *Journal of Systemics, Cybernetics And Informatics*, 12 (4), 69-78.
- Ana Carolina, S., Jacqueline Pimentel, T., Carmen Silvia Motta, B., & Heloisa Helena Motta, B. (2016). Games as a measure of reading and writing generalization after computerized teaching of reading skills. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 29, 3-12. doi:10.1186/s41155-016-0039-3.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Barlow, T., & Fleming, B. (2016). A science classroom that's more than a game. Teaching science: *The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 62(2), 31-37.
- Boratav, P.N. (2013). *100 Soruda Türk Folkloru*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık,.
- Bruder, P. (2015). Game on: gamification in the classroom. *Education Digest*, 80(7), 56-60.
- Bryan C., M. (2007). Using game theory and the bible to build critical thinking skills. *The Journal of Economic Education*, 38(2):160-164.
- Buckley, P., Doyle, E., & Doyle, S. (2017). Game on! students' perceptions of gamified learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 1-10.
- Cheong, C., Filippou, J., & Cheong, F. (2014). Towards the gamification of learning: Investigating student perceptions of game elements. *Journal of Information Systems Education*, 25(3), 233-244.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, Ş., & Kocadere, S.A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(27), 83-102.
- Çeker, E., & Özdamli, F. (2017). What "Gamification" is and what it's not. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 221-228. doi:10.13187/ejced.2017.2.221.
- David D., Y. (2015). Gamification in thoracic surgery education: A slam dunk?. *The Journal of Thoracic and Cardiovascular Surgery*, 150(5),1038-1039. doi:10.1016/j.jtcvs.2015.08.004
- De Marcos, L., Garcia-Lopez, E., & Garcia-Cabot, A. (2016). On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking. *Computers & Education*, 95, 99-113. doi:10.1016/j.compedu.2015.12.008
- Dichev, C., Dicheva, D., Angelova, G., & Agre, G. (2014). From gamification to gameful design and gameful experience in learning. *Cybernetics and Information Technologies*, 14(4), 80-100.
- El Tantawi, M., Alhumaid, J., & Sadaf, S. (2016). Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students. *European Journal of Dental Education*, doi:10.1111/eje.12238 05.12.2017 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eje.12238/epdf> adresinden erişildi.
- Ergün, M (1980). Oyun ve oyuncan üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 1 (1),102-119.
- Furdu, I., Tomozei, C., & Kose, U. (2017). Pros and cons gamification and gaming in classroom. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 8(2), 56-62.
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi*.Eskişehir:Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ghic, G., & Grigorescu, C. J. (2014). Applications of games theory in analyzing teaching process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3588-3592.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma/a new approach of adult education: dramatization. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-84.

Çok Katmanlı Okuryazarlık Bağlamında Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Sürecine Katkısı

- Griffiths, B. (2017). A card trick for improving writing skills and attendance. *Primus*, 1-10. doi:10.1080/10511970.2017.1350228. 02.12.2017 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10511970.2017.1350228> adresinden erişildi.
- Gunter, G. A., Campbell, L. O., Braga, J., Racilan, M., & Souza, V. V. S. (2016). Language learning apps or games: An investigation utilizing the retain model. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(2), 209-235.
- Güler, C., & Güler, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma: Rozet kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 125-130.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.019
- Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). *Apractitioner's guide to gamification of education. research reports series, behavioural economics in action*. Toronto: Rotman School of Management, University of Toronto.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-333.
- Ketyi, A. (2016). From mobile language learning to gamification: an overlook of research results with business management students over a five-year period. *Porta Linguarum*, 45-60. 05.12. 2017 tarihinde http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_monograph1_2016/art_4.pdf adresinden erişildi.
- Kırkkılıç, H. A., Kılıç, Y., & Topal, Y. (2005). Oyunlaştırma yönteminin dil öğretiminde yeri, önemi ve bazı İngiliz araştırmacıların bu yöntemle ilgili tespitleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 6-18.
- Kim, B. (2015). Chapter 1: The popularity of gamification in the mobile and social era. *Library Technology Reports*, 51(2), 5-9.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327.
- Lajord, R. K. (2016). *The Gamified Classroom: "It has been different, because we know what we are talking about"*. Norway: UiT Norges arktiske universitet, Master's thesis.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Main, S., & O'Rourke, J. (2011). "New directions for traditional lessons": Can handheld game consoles enhance mental mathematics skills? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 43-55.
- Marti-Parreno, J., Mendez-Ibanez, E., & Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663-676. doi:10.1111/jcal.12161
- MEB. (2006). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd. Ed.). CA: Sage Publications.
- Monterrat, B., Lavoué, É., & George, S. (2017). Adaptation of gaming features for motivating learners. *Simulation & Gaming*, 48(5), 625-656. doi:10.1177/1046878117712632
- Nicholson, S. (2012). *A User-centered theoretical framework for meaningful gamification*. Paper presented at Games+Learning+Society 8.0, Madison, WI.

- Niko, V., Valentijn, V., Arnold, V., & Huib de, R. (2016). Player experiences and behaviors in a multiplayer game: Designing game rules to change interdependent behavior. *International Journal of Serious Games*, 3(4). doi:10.17083/ijsg.v3i4.150
- Partington, A. (2010). Game literacy, gaming cultures and media education. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(1), 73-86.
- Pieter Van den, H. (2017). Book review: the post-9/11 video game: a critical examination. *Press Start*. 4(1), 65-68.
- Polat, Y. (2014). *Bir vaka incelemesi: Oyunlaştırma yöntemi ve İngilizce öğrencilerinin motivasyonu üzerine etkisi*. Mersin: Çağ Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sarı, A., & Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 553-577.
- Schrier, K. (2014). Learning, Education and Games. Volume One: Curricular and Design Considerations. ETC Press. 05.12.2017 tarihinde <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=etcpress> adresinden erişildi.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 27-38.
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers In Human Behavior*, 29(2), 345-353. doi:10.1016/j.chb.2012.06.007
- Stanley, G. (2012). Language teaching and learning online digital games and gamification. 05.12.2017 tarihinde http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/Graham-Stanley.pdf adresinden erişildi.
- Su, C., & Cheng, C. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286. doi:10.1111/jcal.12088
- Şahin, M. C., & Namlı, N. A. (2016). Gamification and effects on students' science lesson achievement. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 7(1), 41-47.
- Şahin, M., Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-27. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/eetd/issue/29867/306559>
- Şimşek, T., & Topal, Y. (2006). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-298.
- Taşkin, N., & Çakmak, E. K. (2017). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme amaçlı kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1227-1248.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Vesperman, D. P., & Clark, C. H. (2016). Game theory in the social studies classroom. *The Social Studies*, 107(6), 194-199, DOI: 10.1080/00377996.2016.1214901
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, İ. Ü., & Karakoyun, F. (2017). Gamification in biology teaching: A sample of kahoot application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 396-414.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yıldırım, İ., & Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670.

Extended Summary

Introduction

It is known that games, which are an important activity in the life of an individual, especially during childhood, also provide an important content for education. In this context, theoretical terms such as game

theory and playing have emerged. In recent years, studies on gamification and game based learning have been seen to be important. Because gamification made positive contributions to the student achievement, to the lesson, to the collaboration, and to the interaction. It has been observed that studies on gamification in Turkey have increased in the last three years. In the renewed Turkish Curriculum (2017), digital skills and multimodal texts come to the forefront. However, there are no digital games in these texts. It is thought that digital games should be taken as a text type of the program. Also it said to be a lack of concern with the dramatization in literature. Therefore, it is thought that it is necessary to study the relation of digital games with the Turkish teaching process in the context of gamification.

Method

The aim of the research is to determine the contribution of digital games to Turkish language teaching process. It has been examined under three headings. The first is about what Turkish language teachers think about gamification. Secondly, it is determined what Turkish language teachers think about how to associate gamification with the Turkish language teaching process. Finally, it is examined the views of Turkish language teachers regarding the importance of gamification in terms of the development of language arts. The study was designed as a case study from qualitative research methods. The participants of the study consist of 30 Turkish language teachers (15 female, 15 male). When participants were selected, e-twinning project related to digital games was used as a criterion. In this study, semi-structured interview form was used as data collection technique. Three different semi-structured interview forms have been developed in order to determine the opinions of Turkish language teachers in depth regarding the relation of gamification with Turkish language teaching process. The data were resolved using the content analysis technique.

Results

The findings of the study were reported under three headings. In the first part, Turkish language teachers' findings about the perception of gamification are included. The opinions of Turkish language teachers are composed of a total of nine codes under two categories. Among these categories, the highest frequency category is game ($f = 34$); followed by gamification category ($f = 32$). When teachers' perception of game was examined, four different codes were presented for the concept of game. Teachers have often seen the concept of game equal to the concept of digital ($f = 20$). In the second chapter, findings related to the connection of gamification with Turkish language teaching process are found. In the data obtained from the Turkish language teachers, three different categories have been reached for associating the gamification with the teaching process. These categories under the name of necessity ($f = 64$), program suitability ($f = 56$) and purpose ($f = 44$) are divided into different codes within themselves. It is seen that there are six different composites when the category of necessity with the highest frequency value is considered. Teachers showed that gamification is a necessity in the teaching process and that the reason for this is to be interesting ($f = 24$). In the last part, the opinions of Turkish language teachers about the importance of gamification in terms of development of language arts have been included. On the basis of the obtained data, the highest frequency category is reading skill ($f = 52$). This is followed by writing ($f = 48$), listening ($f = 48$) and speaking ($f = 40$) skills respectively.

From the findings of the research, it has been reached that the teachers do not see gamification as direct sharing or transfer of knowledge. According to Turkish teachers, gamification has the function of complementing or reinforcing the acquired knowledge. According to Turkish language teachers, it is a necessity to use gamification. This is because the gamification makes interesting the teaching process for the students. Another positive finding regarding the necessity is that gamification provides a permanent learning and that students relate to their out of school life. No Turkish language teacher has stated that it is not necessary to use gamification in the teaching process. It is seen that the views of the teachers towards the suitability of the gamification with the Turkish curriculum are different. It has been achieved that Turkish language teacher has negative thoughts about the relationship gamification with the Turkish curriculum. It appears that there are negative opinions about the other three skill areas besides the listening skill related to the language arts of gamification. In general, it is the result that comprehension skills are more related to gamification. In terms of comprehension skills, the result is that more teachers can not relate than narrative skills. Especially negative and unclear opinions about speaking skill are remarkable.



Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*

*Hatice ALTUNKAYA***

Öz

Çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Veri toplama araçları olarak Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilmiş “Okur Özyeterlik Ölçeği” ve Dedeşali ve Saracaloğlu (2010) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek ve test Türkiye’nin batısında bir ilde ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören 364 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okur özyeterlik algı düzeyi düşüklüğünün okuduğunu anlama düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. Kızların özyeterlik algıları erkeklerden düşük olarak bulunan araştırmada, kızların okuduğunu anlama seviyelerinin erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu ve aile aylık geliri değişkenlerine göre öğrencilerin özyeterlikleri ile okuduklarını anlama seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin okur özyeterliğinde anlamlı bir farklılık bulunmazken okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu, üniversite mezunu babaların çocuklarının okuduklarını anlama seviyelerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, okuma, okuduğunu anlama

Correlation between the Reader Self-Efficacy Perceptions of 8th Grade Students and their Reading Comprehension Skills

Abstract

In this study, the relationship between the reader self-efficacy perceptions of 8th grade students and their reading comprehension skills was investigated. As data collection tools, the “Reader Self-Efficacy Scale” developed by Ülper, Yaylı and Karakaya (2013) and the “Reading Comprehension Academic Achievement Test” developed by Dedeşali and Saracaloğlu (2010) were used. The scale and the test were administered to 364 8th grade students in a junior high school in a city in the western part of Turkey. The results of the study showed that low reader self-efficacy perceptions of the students decreased their reading comprehension levels. It was found that the self-efficacy perceptions of the female students were lower than those of the male students, and that the reading comprehension levels of the female students were higher than those of the male students. There was no significant difference between the self-efficacy beliefs of the students and their reading comprehension levels in terms of the *education level of the mother* and *monthly family income* variables. In terms of the variable *education level of the father* while there was no significant difference in the reader self-efficacy perceptions of the

* Bu çalışma 02-04 Kasım 2017 tarihleri arasında Malatya’da düzenlenen IX. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu’nda sunulan bildirinin düzenlenmiş hâlidir.

** Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. Aydın, Türkiye. eposta: hatice.altunkaya@adu.edu.tr

students, there was a significant difference in the reading comprehension levels of the students whose fathers were university graduates.

Key Words: Self-efficacy, reading, reading comprehension

Giriş

Özyeterlik İnancı ve Okur Özyeterliği

Bireylerin karşılaştıkları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepki gerektiren durumlarda, kendi kapasiteleri ile ilgili farkındalıkları özyeterlik algılarını oluşturur. Bireyin özyeterliğine ilişkin düşünceleri başarılı olup olmamada etken olan faktörlerdendir.

Özyeterlik inancı ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından ortaya konulan ve devam eden yıllarda da (1986, 1989) davranışsal ve sosyal öğrenme kuramlarının bir çerçevesi olarak kullanılagelen; kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan “Sosyal Biliş Teorisi (Social Cognitive Theory)” adı verilen teorinin anahtar kavramıdır (Wood ve Bandura, 1989; Pajares, 2002).

Bandura (1986: 391) özyeterlik inancını “bireylerin belirli bir işi başarabilmek için gerekli eylemleri örgütleyebilme ve gerçekleştirebilme kabiliyetlerine ilişkin yargıları” olarak ifade eder. Bandura’ya göre (1997) özyeterlik algısının bireylerin düşünceleri, davranışları ve motivasyonları üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır ve bireye “ben bu işi yapabilirim” hissini veren inançların kaynağını oluşturmaktadır. “Ancak bu durum, içi boş bir söylemden ziyade, bireyin yaşantıları yoluyla edildiği, sosyal ortamda olumlu geri bildirimlerle beslenen ve kendi çıkarımlarını içeren bir algıdır” (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

Bandura’nın da belirttiği gibi kişinin düşünceleri, davranışları ve motivasyonu üzerinde etkisi olan özyeterlik inancı, öğrenim sürecinde öğrencinin öğreneceği yeni bilgilere, karşılaşıacağı yeni durumlara ilişkin davranışlarının belirleyicisi olacaktır. Özyeterlik inancı kuvvetli olan bir birey, karşılaştığı yeni durumlarda sebat ve ısrarla hareket ederek kaygı ve güven konusundaki hislerini düzenleyebilecek, kendi öğrenmesinden sorumlu olarak kendi güdülenmesini sağlayabilecektir. Özyeterlik inancı düşük bireyler için karşılaştıkları yeni durumlar, aşılması zor engeller gibi görünecektir ve bu düşüncelerine bağlı olarak bu bireyler, öğrenme sürecinde hedeflenen başarı düzeyini yakalayabilmek için gerekli olan içsel düzenlemeleri ve sahip oldukları koşulların düzenlemesini gerçekleştiremeyeceklerdir. “Koşulları düzenleyen, gözlem yapan, sonuçları tekrar değerlendirip çıkarımlar yapan bireyler, giriştikleri işte başarılı olma durumuna göre özyeterliklerini yapılandırmaktadırlar. Bireyin elde ettiği olumlu sonuçlar özyeterliğin yükselmesine, olumsuz sonuçlar ise özyeterliğin azalmasına yol açmaktadır” (Schunk, 2003: 160).

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

Bandura (1986), özyeterlik yargılarının dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu kaynaklar, doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, duygusal durumdur.

Doğrudan deneyimler: Kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı, güçlü bir özyeterlik inancının oluşmasına neden olurken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Özellikle, güçlü bir özyeterlik inancı oluşmadan bir başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla özyeterliğiyle ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir. Doğrudan deneyimlerle oluşan özyeterlik inancı var olan bir alışkanlık gibi durumdan duruma transfer edilemez. Bu nedenle, değişen durumlara göre belirli eylemleri yapma ya da yönetmede bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme becerilerinin önceden kazanılmış olması gerekmektedir.

Dolaylı yaşantılar: Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar da yeterlik inançlarının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili olan etmenlerden biridir. Model alınan özyeterlik inancına etkisi, model alınan kişinin algılanan benzerliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır. İnsanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar. Diğer taraftan, birey model aldığı kişinin kendisine çok da fazla benzemediğini düşünüyorsa, özyeterlik inancı modelin başarı ya da başarısızlığından çok da fazla etkilenmeyecektir.

Sözel ikna: Sözel ikna, özyeterlik inançlarını güçlendirmenin bir başka yoludur. Verilen işi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve bu yönde çevreden sözel mesajlar (örneğin; sen bu işi yaparsın, bu problemi çok rahat çözersin gibi) alan bireyler bir problemle karşılaştıklarında kuşku ve kişisel yetersizliklerini düşünmek yerine problemi çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı sürdürme azmi gösterirler. Birey ikna edici bir teşvikle karşılaştığında, verilen görevi başarmak için zoru deneyecek ve deneyim başarılı olursa, bu bireysel doğrulama becerilerinin ve özyeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Gerçekçi olmayan teşvikler ise, bireyin çabalarına karşın yaşayacağı başarısızlık ve dolayısıyla hayal kırıklığı nedeniyle özyeterlik inancının hızlı bir şekilde azalmasına neden olacaktır.

Duygusal durum: Bireyin fiziksel ve duygusal durumu da yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda kısmen etkili olmaktadır. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artıracaktır (Bandura 1986'dan akt. Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Yavuzer ve Koç, 2002).

Okuma Becerisi ve Özyeterlik İnancı

Okuma becerisi, ses bilgisi, seslem bilgisi, sözcük bilgisi, sözcük öbeklerini tanıma bilgisi, cümle bilgisi, dil bilgisel bağlantıları tanıma bilgisi, bağlaç bilgisi, cümle öğeleri arasındaki bağlantıları tanıma bilgisi gibi pek çok bilişsel bilginin yanısıra duyuşsal beceriler de gerektirmektedir. Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prencevich (2004: 300) okuma özyeterliği, dil ve anlama becerilerine yönelik kendine güveni ifade ederken matematik özyeterliğinin sayısal becerilere ilişkin güveni ifade ettiğini, her dersin farklı nitelikte beceriler gerektirdiği için öğrencilerin bu becerilere yüklediği anlamın da farklılaştığını ifade etmektedirler.

Applegate ve Applegate (2004) birçok araştırma sonucuna dayanarak öğrencilerin bilişsel açıdan yeterli olmalarına karşın okumaya karşı isteksiz olduklarını yani okumayı yeğlemediklerini belirtmişlerdir.

Güdüsel süreçler içerisinde gösterilen özyeterlik inancı, metni kavrama yolunda okuma amacı, içsel güdü ve ilgi ile beraber okuma anlamlandırma becerisinin gereklerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Wigfield ve Guthrie (1997) diğer inançlar arasında yeterlik inancının aktivite seçimini belirlemenin yanısıra kişinin ilgi duyduğu bir aktivite için çaba harcamada istekli olmasını da belirlediğini ifade etmişlerdir. Bilişsel- Güdüsel Okuma Modelinde Guthrie ve Wigfield (1999: 201), metni anlama sürecini etkileyen güdüsel süreçlerden biri olarak etkili okuma kapasitesine sahip olan okuyucu duygusu olarak okuyucunun özyeterlik inancının önemini özellikle vurgulamaktadırlar. Epçaçan ve Demirel de (2001:125) özyeterlik kavramının, öğrencilere öğretildiği zaman, öğrencilerde önemli bir etkiye sahip olan, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir ölçüde gelişmesine katkı sağlayan dikkate değer bir değişken olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Pek çok çalışmada, okuma özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve zor metinlerle mücadele etmede düşük özyeterlik sahibi okurlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Solheim, 2011; McQuillan, 2000).

Özyeterliği olan bir öğrenci okuyabileceğine inanır ve çevresindeki okuma metinlerine ilgi gösterir. Bu durum kişide içsel bir okuma isteği uyandırır ve kişi içsel isteklenme düzeyinin kendisinde yarattığı itkiye bağlı olarak okumaya yönelir. Bu yönelimle birlikte, bir metni okuma sürecine giren okur, metnin şematik yapısından yararlanarak, metnin uyarılarının etkisiyle konuya ilişkin ön bilgilerini etkinleştirerek ve metindeki bilgiyle ön bilgilerini etkileştirerek metinden anlamsal çıkarımlar yapar (Ülper, 2011: 942).

Okuma özyeterliği yüksek olan bir öğrenci, okuma anlamlandırma sürecinde okuma amacını doğru bir şekilde belirleyerek kendisine hedef belirleyecektir. Bu hedefe ulaşabilmek için gerekli çaba,

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

enerji, dikkat, azim gibi faktörlere ilişkin gücü özyeterlik inancından gelen kaynakla aşma gayretinde bulunacak ve başarısızlıklar karşısında yılmadan başarmak için uğraş verebilecektir.

Henk ve Melnick (1992) bireyin bir okuyucu olarak kendisi hakkında nasıl hissettiğinin, onun okuma sırasında ortaya koyacağı çabanın miktarını arttırıp arttırmayacağını ya da okumaktan kaçınmak isteyeceğini ve okuduğunu anlamada sebatını ne kadar ısrarla sürdürebildiğini açıkça etkilediğini ifade etmektedirler.

Kubanoğlu (2004), her türlü eğitim programı için değerlendirmede öğrenci veya katılımcıların bilgi düzeylerinin yanısıra özyeterlik düzeylerinin ölçümünü tavsiye etmektedir. Böylece eğitim programlarının sadece bilgi değil aynı zamanda deneyim kazandırma kapasitelerinin de değerlendirilmesinin söz konusu olabileceği belirtilmiştir.

Bireylerin okumaya ilişkin öz algılarını/yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları Bandura'nın (1977) özyeterlik kavramı üzerinde şekillendirilmiştir (Epeçan ve Demirel, 2011; Henk ve diğerleri, 2012; Henk ve Melnick, 1995; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Keskin ve Atmaca, 2014). Türkçenin eğitimi öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algı düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. Okuduğunu anlama gibi tüm dersleri öğrenebilmenin temel anahtarı olan bir konu üzerine etkisi olabilecek faktörlerden özyeterlik algı düzeyi ile okuduğunu anlama ilişkisini araştırmanın gerekli olabileceği düşünülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçeği geliştiren Ülper ve Karakaya (2013) "okuma sorunlarının saptanması sürecinde okumanın duyuşsal yanılla ilgili olası sorunların saptanması ve sorunlara doğru tanımlamalar getirerek çözüm sürecine katkı sağlanması açısından" ölçekten yararlanılabileceğini ifade ederek bir bakıma yapılan çalışmaya da ışık tutmuşlardır.

Bu araştırmanın problem cümlesini "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ne düzeydedir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ailenin ortalama aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri nasıldır?
7. 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ailenin ortalama aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kapsamında, karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkân tanıyan ilişkisel tarama modelinde (Karasar, 2002) gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’nin batısında yer alan bir ilin merkez ilçesinde bulunan 5 ortaokulda öğrenim gören 364 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek ve başarı testleri 500 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik ya da yanlış doldurulan formlar elendikten sonra geriye kalan 364 öğrenciye ait veriler araştırmada kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	195	53,6
	Erkek	169	46,4
	Toplam	364	100,0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	117	32,1
	Ortaokul Mezunu	50	13,7
	Lise Mezunu	116	31,9
	Üniversite Mezunu	81	22,3
	Toplam	364	100,0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	81	22,3
	Ortaokul Mezunu	53	14,6
	Lise Mezunu	112	30,8
	Üniversite Mezunu	118	32,4
	Toplam	364	100,0

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

Aile Aylık Geliri	1000-2000	76	20,9
	2001-3000	96	26,4
	3001-4000	85	23,4
	4001-5000	47	12,9
	5000 üzeri	60	16,5
	Toplam	364	100,0

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 195'i (%53,6) kız, 169'u (%46,4) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler anne eğitim durumu değişkenine göre 117'si (%32,1) ilkokul mezunu, 50'si (%13,7) ortaokul mezunu, 116'sı (%31,9) lise mezunu, 81'i (%22,3) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler baba eğitim durumu değişkenine göre 81'i (%22,3) ilkokul mezunu, 53'ü (%14,6) ortaokul mezunu, 112'si (%30,8) lise mezunu, 118'i (%32,4) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler aile aylık geliri değişkenine göre 76'sı (%20,9) 1000-2000, 96'sı (%26,4) 2001-3000, 85'i (%23,4) 3001-4000, 47'si (%12,9) 4001-5000, 60'ı (%16,5) 5000 üzeri olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, geçerliği ve güvenilirliği önceden saptanmış, Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilmiş "Okur Özyeterlik Ölçeği" ve Dedebali ve Saracaloğlu (2010) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan "Okuduğunu Anlama Akademik Başarı Testleri" kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testlerinin güvenilirliği için, "iç tutarlılık (internal consistency)" ölçütlerinden "Bir Testin İkiye Bölünmesi Yöntemi" kullanılmıştır (Tekin, 1994: 60-61). Bu yöntem uygun olarak, okuduğunu anlama testlerindeki sorular tek ve çift numaralı sorular olarak iki eşit yarıya bölünmüş ve 120 öğrencinin testlerin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) bulunmuştur. Bu işlem sonrasında, gazete haberi metnine ait testin güvenilirliği $r=0.73$; bilimsel metne ait testin güvenilirliği $r=0.70$; edebî metne ait testin güvenilirliği $r=0.75$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, okuduğunu anlama testlerinin güvenilirliği için yeterli bir kanıt olarak görülmüştür (Dedebali ve Saracaloğlu, 2010). Bu çalışmada özyeterlik ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,922 olarak yüksek bulunmuştur. Okuduğunu anlama testlerinin güvenilirlik değerleri KR21=0,860; KR20=0,874 şeklinde yüksek olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiş ve veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olan sayı, yüzde, ortalama, standart sapma tanımsal olarak ifade edilmiştir. İki bağımsız grup arasında nicel olan sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında nicel sürekli verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü Anova testinden yararlanılmıştır. Daha sonra farklılıkları ortaya koymak üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli

değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanarak elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki nasıldır?” temel problemine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Okur Özyeterlik Algısı ile Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	Özyeterlik	
Okuduğunu Anlama	r	-0,234**
	p	0,000

*<0,05; **<0,01

Okuduğunu anlama ve okur özyeterlik algısı arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-0.234$; $p=0,000<0.05$).

Tablo 3. Okur Özyeterlik Algısının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Okuduğunu Anlama	Sabit	91,438	21,810	0,000	20,936	0,000	0,052
	Özyeterlik	-9,920	-4,576	0,000			

Okur özyeterlik algısı ile okuduğunu anlama arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=20,936$; $p=0,000<0.05$). Okuduğunu anlama düzeyinin belirleyicisi olarak özyeterlik değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,052$). Öğrencilerin okur özyeterlik algı düzeyi düşüklüğü, okuduğunu anlama düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-9,920$).

Araştırmanın birinci ve altıncı alt problemlerinde belirlenen 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algı düzeyleri ile okuduklarını anlama düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen analizlerin sonucu Tablo 4’te aşağıda yer almaktadır:

Tablo 4. Öğrencilerin Okur Özyeterlik ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Okur Özyeterlik Algısı	364	1,877	0,467	1,000	3,810
Okuduğunu Anlama	364	72,821	19,806	20,000	100,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin “özyeterlik” puan ortalaması ($1,877\pm0,467$); “okuduğunu anlama” puan ortalaması ($72,821\pm19,806$); olarak saptanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinde belirlenen 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 ve 10. problemlere ilişkin bulguların tümü tek tablo olarak Tablo 5’te aşağıda verilmiştir:

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

Tablo 5. Öğrencilerin Okur Özyeterlik Algıları ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	n	Özyeterlik	Okuduğunu Anlama
Cinsiyet		Ort±SS	Ort±SS
Kız	195	1,832±0,461	76,256±18,487
Erkek	169	1,929±0,470	68,856±20,577
t=		-1,989	3,614
p=		0,047	0,000
Anne Eğitim Durumu		Ort±SS	Ort±SS
İlkokul mezunu	117	1,922±0,502	69,601±20,992
Ortaokul mezunu	50	1,889±0,466	70,933±19,738
Lise mezunu	116	1,882±0,434	74,339±18,563
Üniversite mezunu	81	1,797±0,459	76,461±19,310
F=		1,167	2,347
p=		0,322	0,072
Baba Eğitim Durumu		Ort±SS	Ort±SS
İlkokul mezunu	81	1,971±0,504	69,630±18,212
Ortaokul mezunu	53	1,937±0,456	68,554±20,491
Lise mezunu	112	1,835±0,449	71,012±20,620
Üniversite mezunu	118	1,825±0,454	78,644±18,645
F=		2,213	5,424
p=		0,086	0,001
İleri Test (Tukey)=			4>1, 4>2, 4>3 (p<0.05)
Aile Aylık Geliri		Ort±SS	Ort±SS
1000-2000	76	1,912±0,527	68,026±20,186
2001-3000	96	1,947±0,444	73,194±19,870
3001-4000	85	1,879±0,419	72,471±18,273
4001-5000	47	1,751±0,377	75,674±21,724
5000 üzeri	60	1,816±0,533	76,556±19,124
F=		1,780	1,925
p=		0,132	0,106

Araştırmanın değişkenleri olan cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve aile aylık gelir düzeyi doğrultusunda öğrencilerin okur özyeterlik algı düzeyleri ve okuduğunu anlama seviyelerinin değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular değişkenlerin başlık olarak alınması suretiyle sunulmuştur:

Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur özyeterlik algı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre, grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=-1,989$; $p=0,047<0,05$). Kızların okur özyeterlik algı puanları ($x=1,832$), erkeklerin okur özyeterlik puanlarından ($x=1,929$) düşük bulunmuştur.

Çalışmada yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi

sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=3,614$; $p=0<0.05$). Kızların okuduğunu anlama puanları ($x=76,256$), erkeklerin okuduğunu anlama puanlarından ($x=68,856$) yüksek bulunmuştur.

Anne eğitim durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur özyeterlik algı ve okuduğunu anlama puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Baba Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur özyeterlik algı puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=5,424$; $p=0.001<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Post-Hoc testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim durumu üniversite mezunu olanların okuduğunu anlama puanları ($78,644\pm 18,645$), baba eğitim durumu ilkokul mezunu olanların okuduğunu anlama puanlarından ($69,630\pm 18,212$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumu üniversite mezunu olanların okuduğunu anlama puanları ($78,644\pm 18,645$), baba eğitim durumu ortaokul mezunu olanların okuduğunu anlama puanlarından ($68,554\pm 20,491$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumu üniversite mezunu olanların okuduğunu anlama puanları ($78,644\pm 18,645$), baba eğitim durumu lise mezunu olanların okuduğunu anlama puanlarından ($71,012\pm 20,620$) yüksek bulunmuştur.

Aile Aylık Geliri

Öğrencilerin okur özyeterlik algıları ve okuduğunu anlama puanları ortalamalarının aile aylık geliri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Sonuç ve Tartışma

İnsan davranışlarını etkileyen, bireylerin bir görev karşısında o görevi yapip yapamayacaklarına dair kendileri hakkındaki yargılarını oluşturan özyeterlik inancı başarı üzerinde etkisi olan faktörlerdendir. Kavram olarak ilk kez Bandura tarafından ortaya konulan özyeterlik konusu çerçevesinde çok çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda, okuma ve yazma

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

sürecinde, özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin bu becerileri başarılı bir şekilde edinebildikleri tespit edilmiştir (Philips, 2002; Schunk, 2003; Walker, 2003; Pajares, 2003; Bailey, 2009; Demir, 2013; Kwan ve Linderholm, 2014; Erdem, Altunkaya ve Ateş, 2017).

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyinin belirleyicisi olarak özyeterlik algı düzeyi düşüklüğünün okuduğunu anlama düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. Demir (2013) 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Solheim (2011) beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmasında özyeterliğin okuduğunu anlama puanlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Carroll ve Fox (2017) 8-11 yaş arasındaki öğrencilerde özyeterlik, kelime okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmış ve sonucunda okuma özyeterliğinin kelime okuma ile ilişkisi bulunduğunu ancak okuduğunu anlama ile ilişkisi bulunmadığını tespit etmişlerdir. Conway (2017) lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında alt boyutları ilerleme, gözlemsel karşılaştırma, sosyal geri bildirim ve psikolojik durumlar olan Henk ve Melnick, (1995) tarafından geliştirilen okuma özyeterlik ölçeğini kullanmış ve araştırma sonucunda okuma özyeterliği ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algı düzeylerinin 1,877 ortalama puan ile düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Baştuğ ve Çelik (2015) benzer şekilde “Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi” adlı çalışmalarında öğrencilerin okur öz algılarının ölçeğin ilerleme boyutunda orta üzeri; gözlemsel karşılaştırma boyutunda orta, sosyal geri dönüt boyutunda ve fizyolojik durum boyutunda düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları ile aynı yönde olmayan çeşitli çalışmalar literatür taramasında dikkat çekmektedir. Uçgun (2014) “8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterliklerinin incelenmesi: Niğde ili örneği” başlıklı çalışmada öğrencilerin okur özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İnnalı ve Aydın da (2014) “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” adlı çalışmalarında öğrencilerin okur özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin okur özyeterlik düzeylerinin farklı çıkma durumunun çalışmanın yapıldığı bölgenin koşulları, öğretmen durumu gibi etkenlere bağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuduklarını anlama puanları 72,821 şeklinde ortalamanın biraz üzerinde bulunmuştur.

Öğrencilerin okur özyeterlik algı puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre araştırılmış ve neticesinde kızların okur özyeterlik algı puanları erkeklerin okur özyeterlik algı puanlarından düşük bulunmuştur. Çeşitli araştırmalarda (Baker ve Wigfield, 1999; İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014; Baştuğ ve Çelik 2015) araştırma bulgularının aksi yönünde kızların okur özyeterlik algı puanlarının erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karakoç Öztürk (2015) tarafından yapılan araştırma neticesinde ise öğrencilerin okur özyeterliklerinin farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre okur özyeterlik algılarının araştırmalar arasında farklı sonuçlarda çıkma durumu, daha ileri boyutta yapılacak araştırmaları gerektirebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri sonuçları, kızların erkeklere göre okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkenini araştıran Arslan (2013), okuma becerisinin okuduğunu anlama gibi çeşitli yönlerinde cinsiyetler arasında bayanlar lehine olan birtakım sonuçlarının olduğunu, cinsiyet değişkeni ile ilgili farklılıklara ulaşan birçok makalenin bayanlar veya erkekler lehine olan durumun sebebini açıkla(ya)madığını ifade etmektedir. “Araştırmacılar bu sonucun, okumanın daha feminen bir uğraş olmasından, kızların okumada matematik ve fen bilimleri gibi alanlardan daha iyi olduklarının düşünülmesinden kaynaklandığını varsaymaktadır” (Piercey, 2013’ten akt. Karakoç Öztürk, 2015). Farklı çalışmalarda çıkan sonuçlar da (Gündemir, 2002; Sallabaş, 2008; Karatay, 2010; Köseoğlu, 2011; Ünal, 2012; Altunkaya, 2017) araştırma sonuçlarıyla tutarlı şekilde kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularını desteklemeyen bir çalışmada yaygın bulgulardan farklı şekilde Kuşdemir ve Katrancı (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Araştırmada, öğrencilerin okur özyeterlik algıları ve okuduğunu anlama puanları ortalamalarının anne eğitim durumu açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışmada baba eğitim durumu değişkenine göre gerçekleştirilen analizler neticesinde okur özyeterlik algı puanları ortalamalarında bir farklılık bulunmazken okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları baba eğitim durumları ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olanlardan yüksek olarak tespit edilmiştir. Kuşdemir ve Katrancı (2016) öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyi ilkökuldan üniversiteye doğru ilerledikçe okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Altunkaya (2017) beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada anne eğitim durumu ilkökul ve lise olanların başarı puanlarının anne eğitim durumu “okuryazar değil” olanların başarı puanlarından yüksek bulunduğunu, öğrencilerin baba eğitim durumu ilkökul ve lise olanların

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

başarı puanlarının “okuryazar değil” olanların başarı puanlarından; lise olanların başarı puanlarının da üniversite olanların başarı puanlarından yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Aile aylık geliri değişkeni doğrultusunda öğrencilerin okur özyeterlik algıları ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Altun ve Yazıcı (2011) “Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı” başlıklı çalışmalarında üstün zekalı öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Bircan ve Uzuner Yurt (2016) ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve öğrencilerin ekonomik durumları zayıfladıkça özyeterlik algılarının da düştüğünü belirlemişlerdir. Altunkaya (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının aile aylık geliri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aile aylık geliri 1001-2000; 2001-3000 TL arası ve 3000 Türk Lirasından fazla olanların başarı puanları, aile aylık geliri 500 Türk Lirasından az olanların başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. Aile aylık geliri 1001-2000 TL arası olanların başarı puanları aile aylık geliri 5001-10000 TL arası olanların başarı puanlarından; aile aylık geliri 2001-3000 TL olanların başarı puanları 5001-10000 TL arası olanların başarı puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öneriler

Wigfield ve Guthrie (1997) okuma özyeterliği ile okuma miktarı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin okur özyeterlik algılarının ve okuduklarını anlama başarılarının yükseltilmesi, kitap okuma miktarları ile yakından ilgilidir. Millî Eğitim Bakanlığı, okul müdürleri, öğretmenler ve aileler öğrencileri daha çok okumaya yönlendirmek için çok çeşitli projeler gerçekleştirmelidir.

Öğretim programlarında okumanın duyuşsal boyutunda yer alan özyeterlik algısı kavramına yönelik de etkinlikler, yönergeler konulmalı, bilişsel yönden öğrencinin yeterli olsa bile duyuşsal yönden yeterli değilse tam anlamıyla başarılı olamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerini, okur özyeterlik algılarının artırılması için başarılı deneyimler gerçekleştirebilecekleri şekilde yönlendirmeli, sınıf ortamında öğrencilerin dolaylı yaşantılar yoluyla birbirlerinin özyeterlik algılarını yükseltecek şekilde ilişkiler kurabilmelerine aracılık etmelidir. Hem öğretmenler hem de aileler öğrencilerin okur özyeterlik algılarının yükseltilebilmesi ve böylece de okuduğunu anlamada başarılı olabilmeleri için sözel iknayı olması gerektiği şekilde uygulamalıdır.

Özyeterlik algısının kaynaklarından olan psikolojik durum da öğrencilerin algılarını etkilemektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının öğrenci psikolojisine uygun şekilde düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Aileler, çocuklarının okur özyeterlik algılarını yükseltmek için sözel iknada bulunmalı, onların kendilerine olan güvenini yükselterek başarılarına katkıda bulunmalıdır. Fan ve Williams (2010) ailenin yönlendirmelerinin öğrencilerin İngilizcede akademik özyeterlikleri ve içsel motivasyonlarını pozitif olarak etkilediğini tespit etmişlerdir. Özyeterliğin kaynakları arasında bulunan sözel ikna, özyeterliğin artırılmasında etkili olan faktörlerdendir.

OECD'nin 3 yılda bir yayınladığı ve ülkelerin eğitim sistemlerini ölçtüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Raporu'na (PISA 2016) göre Türkiye'nin, 64 ülke arasında 45. sırada yer alarak yine OECD ülkelerinin gerisinde kaldığı, okuduğunu anlama da 37'nci olduğu verileri daima dikkate alınmalı ve öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin yükseltilebilmesi için okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutları birlikte düşünülerek gerekli okuma eğitimleri gerçekleştirilmelidir.

Kaynaklar

- Abraham, R. G. ve Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In Wenden, A. L. and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 85- 102, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2011). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21/1, 145-156.
- Altun, S. ve Aykaç, B. (2009). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2012.pdf. Erişim Tarihi: 11.06.2017.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5/3, 106-121.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bailey, J. M. (2009). *Reading poetry for improved adolescent oral fluency, comprehension, and self-perception*. Unpublished Master Thesis. Wichita State University.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Başaran, S. (2010). *Podkestlerin üniversite birinci sınıfta okuyan Türk öğrencilerin dil öğrenme yargıları ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baştuğ, M., & Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919. doi:

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

10.14687/ijhs.v12i1.3120

- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood N.J: Ablex.
- Bircan, E. ve Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, 67/17, 201-215.
- Carroll, J. M. ve Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Front Psychol.* 7:2056. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02056.
- Chapman, J. W. ve Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chapman W. J. & Tunmer E. W. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs, *Reading & Writing Quarterly*, 19, 5-24.
- Conway, B. (2017). *Reading comprehension and self efficacy. All Capstone Projects*. 283. <http://opus.govst.edu/capstones/283>. Masters of Arts Degree in Multicategorical Special Education Governors State University.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J. Pelletier, L.G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dedebali, N. C. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 171-183.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/1 84-114.
- Erdem, İ., Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okur özyeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5/4, 74-86.
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Ehrman, M. E. ve Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010) The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30/1, 53-74, DOI: 10.1080/01443410903353302
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 119-205.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook* (Vol. III. ss. 403-424). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güçlü, A. (2009). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav sırasındaki duygu düzenleme stratejileri: Cinsiyet, bilişsel değerlendirme süreçleri, akademik öz-yeterlik ve sınav kaygısının rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 112-122.

- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1992). The initial development of a scale to measure perception of self as reader. In C. Kinzer and D. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*, Forty-first yearbook of the National Reading Conference. Chicago, IL, 111-117.
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the rps2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, S. İ. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 908-93.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Keskin, H. K.; Atmaca T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.
- Kubanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41/183, 251-266.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar; uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwon, H., & Linderholm, T. (2014). Effects of self-perception of reading skill on absolute accuracy of metacomprehension judgements. *Current Psychology*, 33(1), 73-88.
- McQuillan, J. (2000). *Urban middle- and high-school students' reading attitudes and beliefs: A large-sample survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory in to Practice*, 4(2), 116-125.
- Pajares F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading&Writing Quarterly*, 19,139-158.
- Phillips, J. (2002). *A study of the relationships among grade fours' reader self-perceptions, reading ability, parental self-efficacy, parental role construction, child development beliefs, and gender*. Unpublished Master Thesis, Memorial University of Newfoundland.
- Ryan, M.P., ve Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D.H. (2008). *Learning theories. An Educational Perspective* (5thEd.). Pearson Education, Upper Saddle Hill, NJ.
- Solheim O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32/1, 1-27. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710903256601>
- Uçgun, D. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 2/2, 38-47.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14/1, 85-100.
- Walker J. B. (2003). The cultivation of student self efficacy in reading and writing. *Reading&Writing Quartely*, 19, 173-187.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology Copyright*, 89/3, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. ve Prencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.

Extended Summary

In the present study, the research question was set as "Is there a correlation between reader self-efficacy level and reading comprehension skills of 8th grade students." Furthermore, reader self-efficacy level and reading comprehension skills of 8th grade students were investigated in the study. Whether reader self-efficacy level and reading comprehension skills of 8th grade students differed based on gender, parent education level and average monthly income of the family was determined.

Method

This study was conducted with relational screening model, which allows for comparison and correlation-based screening and aims to describe a past or present case in its current state (Karasar, 2002). The study group included 364 students attending 5 junior high schools in the central district of a western province in Turkey. In the study, 'Reader Self-Efficacy Scale' developed by Ülker, Yaylı and Karakaya (2013) and 'Reading Comprehension Academic Achievement Test' developed by Dedebali (2008) were used as data collection instruments and the validity and reliability of these scales were previously determined. In the present study, it was found that the Cronbach's Alpha reliability of the self-efficacy scale was 0.922. And it was found that the reliability of the reading comprehension form was KR21 = 0.860 and KR20 = 0.874. The reliability of both instruments was quite high. The obtained quantitative data were analyzed with SPSS 22 software and the data was expressed with descriptive statistical analysis methods such as count, percentage, mean, standard deviation for assessment. One-way ANOVA test was used to compare the quantitative continuous data between more than two independent groups and the t-test was used to compare the quantitative continuous data between two independent groups. Scheffe test was used as a complementary post-hoc analysis to demonstrate the differences. Pearson's correlation and regression analysis were applied to the continuous variables in the study and the results were assessed at 95% confidence interval and 5% significance level.

Results

In the study, the correlation between the reader self-efficacy perceptions and reading comprehension skills of eighth grade students was determined. It was found that as a determinant of the reading comprehension level, the self-efficacy perception decreased the level of reading comprehension. In the study, it was determined that the self-efficacy perception of eighth graders was low with an average score of 1.877. The students' reading comprehension scores were slightly above the average with 72.821. The reader self-efficacy perception scores of the students were investigated based on the gender variable and it was found that self-efficacy perception scores of female students were lower when compared to the self-efficacy perception scores of the male students. Again, based on the gender variable, the findings on the students' reading comprehension levels revealed that female students were more successful in reading comprehension when compared to male students. In the study, it was found that there was no significant difference between the mean reader self-efficacy perceptions and reading comprehension scores of the students based on education level of the mother. There was no significant difference between reader self-efficacy scores of the students based on father's education level, while there was a significant difference between the reading comprehension scores of the students based on father's education level. Reading comprehension scores of students whose parents were college graduates were higher than those whose fathers were primary, secondary and high school graduates. It was determined that there was no significant difference between reader self-efficacy perceptions and reading comprehension scores of students based on family monthly income variable.

Discussion and Conclusion

The self-efficacy belief, which affects human behavior and constitutes the judgments of individuals about whether they can perform a certain task, is one of the factors that affect achievement. Several studies have been conducted on self-efficacy, which was initially suggested as a concept by Bandura. In the said studies, it was determined that students with high reader self-efficacy beliefs were able to acquire the reader skills successfully (Philips, 2002; Schunk, 2003; Walker, 2003; Pajares, 2003; Bailey, 2009; Demir, 2013; Kwan and Linderholm, 2014; Erdem, Altunkaya and Ates, 2017).

In the present study, the correlation between the reader self-efficacy and reading comprehension skills of eighth grade students was determined. It was found that as a determinant of the reading comprehension level, the self-efficacy perception decreased the level of reading comprehension. Demir (2013) investigated the correlation between creative writing skills and writing self-efficacy perceptions of 8th graders, and found that students with high self-efficacy in writing often had good creative writing skills. Solheim (2011) found that self-efficacy had a positive impact on reading comprehension scores of fifth grade students.

In the present study, it was determined that the eighth-grade students had low reader self-efficacy perception levels with an average score of 1.877. Similarly, in a study by Baştuğ and Çelik (2015) titled "The analysis of the reader self-efficacy perception levels of junior high school students based on gender, grade, reading environment and frequency," it was found that the students scored over average points in the development dimension of the scale, scored average points in the observational comparison dimension and scored low points in social feedback and physiological status dimensions.

In the present study, reading comprehension scores of the students were slightly over average with 72.821 points.

The reader self-efficacy scores of the students were investigated in the current study based on the gender variable and the findings demonstrated that the reader self-efficacy perception scores of female students were lower when compared to the reader self-efficacy perception scores of male students.

Analysis of the findings on the students' reading comprehension levels based on the gender variable revealed that female students were more successful in reading comprehension when compared to male students. Arslan (2013) investigated the gender variable in studies on reading skills and stated that certain findings indicated that females were better in certain dimensions such as reading comprehension, some papers, which demonstrated differences based on the gender variable, (could) not explain the reasons for the findings that favored males or females. It was stated that researchers attributed these findings to the feminine nature of reading and the acceptance that females are better in reading when compared to fields such as mathematics and sciences (Piercey, 2013 cited by Karakoç Öztürk, 2015). The results of different studies (Gündemir, 2002; Sallabaş, 2008; Karatay, 2010; Köseoğlu, 2011; Ünal, 2012; Altunkaya, 2017) revealed that female students were more successful, consistent with the findings of the present study.

In the present study, it was found that there was no significant difference between students' reader self-efficacy perceptions and reading comprehension mean scores based on education level of the mother. In the study, there was no significant difference between reader self-efficacy perceptions of the students based on father's education level, while there was a significant difference between reading comprehension scores. Reading comprehension scores of students whose parents were college graduates were higher than those whose fathers were primary, secondary and high school graduates. Kuşdemir and Katrancı (2016) found that students' reading comprehension levels improved as the parents' education level increased from primary school to college level. In a study conducted with fifth grade students by Altunkaya (2017), it was found that the achievement scores of elementary and high school students, whose mothers were primary or high school graduates, were higher than those with non-literate mothers, the achievement scores of the students, whose fathers were primary and high school graduates, were higher than those with non-literate fathers and the achievement scores of the students, whose fathers were high school graduates were higher than those whose fathers were college graduates.

It has been determined that there was no significant difference between reader self-efficacy perceptions and reading comprehension scores of students based on family monthly income. Bircan and Uzuner Yurt (2016) investigated the correlation between reading attitudes and reading comprehension self-efficacy of junior high school students and found that self-efficacy perceptions decreased as students' economic conditions worsened.



Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*

*Nuray KAYADİBİ***

*Necati DEMİR****

Öz

Tarih boyunca Makedonya, değişik isimlerle tanınmış ve bir kültür mozaiği görünümü sergilemiştir. Coğrafi sınırları, sosyolojik yapısı, dini çeşitliliği ile her daim dikkat çeken ve karışık bir bölge olan Makedonya, Türk tarihi açısından da önem arz etmektedir. Makedonya’da günümüzde azımsanmayacak sayıda Türk soylu yaşamaktadır. 1991 yılında bağımsızlığına kavuşan Makedonya Cumhuriyeti’nde Türklerin anayasal hakları korunmuştur. Bu haklardan en önemlisi de hiç kuşkusuz ana dilinde eğitim hakkıdır. Bu topraklarda tarihî süreç içerisinde inişli çıkışlı bir tablo sergileyen Türkçe eğitimi, bugün çeşitli sıkıntılarla birlikte devam etmektedir. Araştırmada Makedonya Cumhuriyeti’nde ilköğretim okulları 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma beceri seviyelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerileri farklı değişkenler açısından da ele alınmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Makedonya’da devlet okullarının ilköğretim 7. sınıfında öğrenim gören 310 Türk öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. “Konuşmaya başlama” düzeylerinin diğer içeriklere göre daha yüksek olduğu, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” ve “Konuşmanın gelişme bölümü” boyutlarının ortalama düzeye sahip olduğu belirlenmiştir. “Konuşmanın sonuç bölümü”nün ise çok düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ana dili, iki dilcilik, konuşma becerisi, Makedonya

Assessment of the Speaking Skills of Turkish Students Studying in the 7th Grade of Elementary in Macedonia in Terms of Different Variables

Abstract

Throughout history, Macedonia has been referred to by various names and has exhibited a cultural mosaic appearance. Macedonia, which has always attracted attention because of its geographical location, sociological structure and religious diversity, is also important in terms of Turkish history. A significant number of Turkish descendants live in Macedonia. The constitutional rights of the Turks were protected in the Republic of Macedonia when it became independent in 1991. The most important of these rights is undoubtedly the right to education in the mother tongue. Turkish education in the country continues today, facing some challenges. This research aimed to determine the speaking levels of the Turkish students who studied in the 7th grade of elementary schools in Macedonia. The speaking skill levels of the students were

* Bu çalışma “Makedonya’da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği)” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Söz konusu doktora tezi Gazi Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale. e-posta: nuraykayadibi@hotmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara. e-posta: necatidemir@gazi.edu.tr

analyzed in terms of various variables. Survey model was used in the study. The participants were 310 7th grade Turkish students in public elementary schools in the Republic of Macedonia. The results showed that the students' speaking skill levels were low. It was found out that the students' "beginning of speech" levels were higher than other variables; the students' levels in terms of the variables of "language and expression", "emphasis and intonation" and "development part of speech" were average, and their levels in terms of the variable of "conclusion of speech" was much lower than the other levels.

Key Words: Mother tongue, bilingualism, speaking skill, Macedonia

Giriş

Dilin, toplumsal iletişimin sağlanması, millî kimliğin kazanılması, kültürel öğelerin nesilden nesile aktarılması, evrensel bilgi paylaşımı gibi birçok alanda önemli rolü bulunmaktadır. Dil, gerek ulusal gerekse etnik kimliğin en belirgin işaretidir (İnal, 2012: 113). Bir milletin sembolü ana dilidir, milletler ana dili ile tanınmaktadır.

Bireyde kimlik gelişimi, ana dili vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Ana dili edinimi ve öğretimi bu noktada ayrı bir öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları bulunmaktadır (Sever, 2004: 6). Özellikle iki dilli ortamlarda ana dili eğitimi çok önemlidir. Çünkü, iki ayrı dilin konuşulduğu ortamlarda yaşayan ya da iki ayrı dil öğrenmek zorunda kalan çocuklar başlangıçta tek dili öğrenen çocuğa göre daha yavaş bir dil gelişimi göstermektedirler (Güzel, 2010: 76).

İki dillilik dünya hayatının bir gerçeğidir, bir toplumdaki kültürel karışımı yansıtmaktadır. Bir ülkede resmî dil yerel dilden farklı olduğu için ya da büyük bir göçmen nüfus dolayısıyla geniş kapsamlı iki dilli nüfus bulunabilmektedir (Owens, 2005: 414-415). Bu tarz ortamlarda dilsel azınlıklara mensup çocuklar yaşadıkları ülkenin çoğunluğunun konuştuğu dili öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Genellikle onların ana dilleri ve kültürleri çoğunluk tarafından kabul görmemekte ve ana dillerine karşı çoğunluğun takındığı bu tutum bu öğrencilerin okul başarılarını da etkilemektedir (Achmet, 2005: 67).

Farklı milletlerin ve toplulukların yaşadığı bazı ülkeler kendi resmî dilleri yanında diğer milletlerin ana dili ile de eğitim yapma hakkı tanımaktadır. Dünya üzerinde çok dilliliğin hayatın bir parçası olduğu birçok ülke bulunmaktadır. Bunların içinde Türk soyluların da yaşadığı ve bir kültür mozaiği olan Makedonya ana dilde eğitim politikası ile dikkat çekmektedir. İlk olarak Orta Asya'dan göçüp Balkanlar'a yerleşen Türk kavimleriyle, daha sonra Osmanlı Devleti'nin fetihle birlikte Anadolu'dan getirdiği Yörükleri bu topraklara yerleştirmesiyle Türk yurdu hâline gelen coğrafyada günümüzde de Türkler varlıklarını devam ettirmektedirler. Makedonya'daki Türk çocuklar iki dilli bir ortamda yetişmekte ve ana dili becerilerinin geliştirilmesi bakımından sorunlar yaşamaktadırlar.

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Öğrencilerin kendilerini karşılarındakine doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için diğer becerilerle birlikte özellikle konuşma becerilerinin gelişmiş olması önemlidir. Konuşma becerisi, insanın, başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmesi için, en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim büyük oranda, konuşma aracılığıyla gerçekleşmektedir (Gündüz, 2009: 93). Kültürleri ne olursa olsun insanların büyük çoğunluğu, okumadan ve yazmadan önce konuşmayı öğrenir (Pomeroy, 1977: 2). Konuşma kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği, duygu ve dileklerini kendi dışında kimselere doğrudan anlattığı, kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir (Ünalın, 1999: 111). İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır (Demirel, 1999: 40). Konuşma; zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesi, yani sözlerin sesler yardımıyla ifade edilmesidir (Temizyürek, 2007: 117).

Farklı dillerin konuşulduğu kozmopolit bir toplumda yaşayan Makedonya’daki Türk çocuklarının kimlik kazanımı açısından dil becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Özellikle konuşma; etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesini, öğrencilerin kendilerini daha iyi ve açık bir şekilde ifade etmelerini sağlamak bakımından geliştirilmesi gerekli bir beceridir.

Konuşma becerisinin önemi dikkate alınarak bu çalışmanın amacı, Makedonya’da ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin ana dilinde konuşma becerilerini tespit etmek ve farklı değişkenler açısından değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Makedonya’da öğrenim gören ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri hangi seviyededir? “Konuşmaya Başlama (Konuşmanın Giriş Bölümü), Konuşmanın Gelişme Bölümü, Konuşmanın Sonuç Bölümü, Dil ve Anlatım, Ses, Vurgu ve Tonlama” unsurları açısından konuşma becerileri ne düzeydedir?
2. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri düzeyleri
 - a) Cinsiyete göre
 - b) Okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre
 - c) Ana dili durumlarına göre
 - d) İkinci dil durumlarına göre
 - e) Babalarının eğitim durumlarına göre
 - f) Annelerinin eğitim durumlarına göreanlamalı bir farklılık göstermekte midir?

Konuşma becerisi her bir değişken için “Konuşmaya Başlama (Konuşmanın Giriş Bölümü), Konuşmanın Gelişme Bölümü, Konuşmanın Sonuç Bölümü, Dil ve Anlatım, Ses, Vurgu ve Tonlama” alt boyutları açısından da anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Araştırmada Makedonya Cumhuriyeti’nde ilköğretim 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma beceri düzeylerini tespit etmek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1991: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Makedonya’da devlet okullarında ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören 310 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 314 öğrenci ile çalışılmıştır, ana dilini Arnavutça olarak belirten 4 öğrenci istatistiki olarak sayıları az olduğu için çalışma grubundan çıkarılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ilköğretim ikinci kademe hakkında genel bir tahminde bulunma, yordama yapabilme adına orta sınıf olması sebebiyle özellikle 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacının geliştirdiği “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ile oluşturulmuştur. Makedonya’daki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin konuşma beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla, alınan uzman görüşleri doğrultusunda 9 konu belirlenmiştir. Pilot uygulamada 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Makedonya’da Üsküp Tefeyyüz İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerden, daha önce belirlenmiş 9 konudan birini seçip “3 dakikalık” konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrencilere yönergenin ve konuların bulunduğu çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından yönerge okunmuştur. Öğrenciler istedikleri konuyu seçmiş ve konu ile ilgili konuşma yapmışlardır. Öğrenciler konuşurken araştırmacı tarafından jest ve mimikleri, beden dilini değerlendirebilmek için video çekimi yapılmak istenmiştir. Öğrenciler kamera karşısında utanıp konuşmak istemedikleri için sadece ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Araştırmanın asıl uygulamasında 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Üsküp merkez, Koliçani Köyü (Üsküp), Kalkandelen, Gostivar, Vrapçište, Kırçova, Ohri, Struga, Merkez Jupa (Debre), Kocacık Köyü (Debre), Resne’de toplam 310 Türk öğrenci ön uygulamada olduğu gibi verilen 9 konudan birini seçerek konuşma yapmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin konuşmaları ses

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazı araştırmacı tarafından tutulmuş ve her öğrenciye aynı mesafede yaklaştırılmıştır.

Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçek oluşturulurken Makedonya’da uygulanan 2008 Makedonya İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan konuşma becerisine yönelik kazanımlar esas alınmıştır. Ölçek hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda değişiklikler yapılarak son şeklini almıştır. “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” “Hayır-Kısmen-Evet” seçeneklerinden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 27 madde bulunmaktadır. “Hayır” seçeneği “0”, “Kısmen” seçeneği “1”, “Evet” seçeneği “2” olarak puanlanmıştır.

“Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutları ve içeriği şu şekildedir:

a) Konuşmaya Başlama (Konuşmanın Giriş Bölümü): Hedef kitleye uygun hitap ifadeleri kullanmıştır. / Konuşmaya, konuya uygun bir giriş yapmıştır. /Konuşma amacını ifade etmiştir.

b) Konuşmanın Gelişme Bölümü: Durum veya oluş sırasına göre konuşmuştur. /Konu dışına çıkmadan konuşmuştur. /Ana fikri vurgulayarak konuşmuştur. /Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermiştir. /Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunmuştur. /Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurmuştur. /Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurmuştur.

c) Konuşmanın Sonuç Bölümü: Konuyu uygun bir sonuca bağlamıştır. /Konuyu özetlemiştir. /Konuşmasını uygun ifadelerle bitirmiştir. (Teşekkür ederim, görüşmek üzere, vb.)

d) Dil ve Anlatım: Standart Türkçe ile konuşmuştur (Ağız özellikleri yoktur). /Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmuştur. /Bulunduğu ortama uygun konuşma yapmıştır. /Konuşmasında nezaket kurallarına uymuştur. (Saygısız, çatışma çıkarıcı, argo sözlerden kaçınılmıştır.) /Kendine güvenerek konuşmuştur. /Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerinden yararlanarak konuşmuştur. /Bir plan (giriş – gelişme- sonuç) çerçevesinde konuşmuştur. /Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanmıştır. /Akıcı konuşmuştur. /Tekrara düşmeden konuşmuştur.

e) Ses, Vurgu ve Tonlama: Konuşurken nefesini doğru ayarlamıştır. /İşitilebilir bir sesle konuşmuştur. /Kelimeleri doğru telaffuz etmiştir. /Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmıştır.

Ölçeğin puanlayıcı güvenilirliğine bakmak için 75 öğrencinin konuşması üç alan uzmanı tarafından dinlenip “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ne göre puanlanmıştır. Üç puanlayıcının konuşma ölçeği değerlendirme puanları arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için puanlar, SPSS programına girilmiş ve 3 puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı

(interclasscorrelationcoefficient) 0.951 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuç 0.70’in üzerinde olduğu için, değerlendirme ölçeğinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Şencan, 2005).

Ölçeğin güvenilirliği tespit edildikten sonra 310 öğrencinin konuşması dinlenmiş ve “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanların analizinde kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Analiz kapsamında güvenilirlik analizi, frekans tabloları, betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır. İki bağımsız gruptan oluşan değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde bağımsız örneklem t-testi kullanılırken, üç ve daha fazla gruba sahip karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine Göre Konuşma Beceri Düzeyleri

Makedonya Cumhuriyeti ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin hangi seviyede olduğu araştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları ele alınarak değerlendirilmiştir. Hesaplanan ortalama puanlar ve boyut ortalamaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Yönelik Ortalama Puanları*

Boyut	N	\bar{X}	S
Konuşmaya başlama	310	1,59	,46
Konuşmanın gelişme bölümü	310	,68	,39
Konuşmanın sonuç bölümü	310	,11	,26
Dil ve anlatım	310	,86	,37
Ses, vurgu ve tonlama	310	,79	,25
Toplam	310	,80	,29

Tablo 1’deki ortalamalar sütununda (\bar{X}) öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik seviyeleri görülmektedir. Toplam puan açısından bakıldığında seviyenin 0,80 olduğu yani “1” puanın altında olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum konuşma becerilerine ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında öğrencilerin “konuşmaya başlama” düzeylerinin diğer

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

boyutlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “dil ve anlatım” boyutu 0,86; “ses, vurgu ve tonlama” boyutu 0,79; “konuşmanın gelişme bölümü” boyutu 0,68 ortalama düzeyine sahiptir. Diğer yandan “konuşmanın sonuç bölümü” boyutuna ait puanların diğer boyutlarla kıyaslandığında oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Konuşma Becerisi Düzeyleri

Makedonya Cumhuriyeti ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Konuşmaya başlama	Erkek	158	1,52	,45	-2,83*	0,01
	Kız	152	1,67	,47		
Konuşmanın gelişme bölümü	Erkek	158	,62	,38	-2,73*	0,01
	Kız	152	,74	,39		
Konuşmanın sonuç bölümü	Erkek	158	,07	,18	-2,69*	0,01
	Kız	152	,14	,31		
Dil ve anlatım	Erkek	158	,77	,34	-4,03	0,00
	Kız	152	,94	,38		
Ses, vurgu ve tonlama	Erkek	158	,74	,21	-3,55	0,00
	Kız	152	,84	,28		
Toplam	Erkek	158	,73	,26	-4,06	0,00
	Kız	152	,87	,31		

* p<0,05

Tablo 2’de öğrencilerin konuşma becerilerinin toplam puan açısından bakıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(358)}=-4,06$; p<0,01]. Ortalama puanlara bakıldığında kız öğrencilerin konuşma beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Alt boyutlara bakıldığında “konuşmaya başlama” boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$t_{(358)}=-2,83$; p<0,05]. Kız öğrencilerin “konuşmaya başlama” bakımından erkek öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları söylenebilir.

“Konuşmanın gelişme bölümü” boyutu ele alındığında cinsiyete göre farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-2,73$; p<0,05]. Ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin konuşmanın gelişme bölümünde erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

“Konuşmanın sonuç bölümü” boyutu açısından incelendiğinde de benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t_{(358)}=-2,69$; $p<0,05$]. Ortalama değerler dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

“Dil ve anlatım” boyutunda da cinsiyete göre farklılaşma görülmektedir [$t_{(358)}=-4,03$; $p<0,01$]. Ortalama değerler dikkate alındığında dil ve anlatım bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

“Ses, vurgu ve tonlama” boyutu bakımından cinsiyete göre farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-3,55$; $p<0,01$]. Ortalama değerlerden anlaşılacağı üzere ses, vurgu ve tonlamada kızlar daha başarılıdır.

Genel olarak bakıldığında hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin “konuşmanın sonuç bölümü” boyutunda düşük puanlara sahip oldukları, “konuşmaya başlama” boyutunda ise daha yüksek başarı gösterdikleri sonucuna varılabilir.

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Becerisi Düzeyleri

Makedonya Cumhuriyeti’nde öğrenim gören 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin okul öncesi eğitim alma özelliklerine göre konuşma becerilerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Konuşma Becerilerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Okul öncesi eğitim	N	\bar{X}	S	t	p																																																				
Konuşmaya başlama	Evet	262	1,59	,47	-0,40	0,69																																																				
	Hayır	48	1,62	,45			Konuşmanın gelişme bölümü	Evet	262	,69	,38	0,78	0,44	Hayır	48	,64	,44	Konuşmanın sonuç bölümü	Evet	262	,12	,27	2,59*	0,01	Hayır	48	,05	,14	Dil ve anlatım	Evet	262	,88	,37	2,59*	0,01	Hayır	48	,73	,37	Ses, vurgu ve tonlama	Evet	262	,80	,25	2,20*	0,03	Hayır	48	,71	,23	Toplam	Evet	262	,81	,29	1,84	0,07	Hayır
Konuşmanın gelişme bölümü	Evet	262	,69	,38	0,78	0,44																																																				
	Hayır	48	,64	,44			Konuşmanın sonuç bölümü	Evet	262	,12	,27	2,59*	0,01	Hayır	48	,05	,14	Dil ve anlatım	Evet	262	,88	,37	2,59*	0,01	Hayır	48	,73	,37	Ses, vurgu ve tonlama	Evet	262	,80	,25	2,20*	0,03	Hayır	48	,71	,23	Toplam	Evet	262	,81	,29	1,84	0,07	Hayır	48	,73	,29								
Konuşmanın sonuç bölümü	Evet	262	,12	,27	2,59*	0,01																																																				
	Hayır	48	,05	,14			Dil ve anlatım	Evet	262	,88	,37	2,59*	0,01	Hayır	48	,73	,37	Ses, vurgu ve tonlama	Evet	262	,80	,25	2,20*	0,03	Hayır	48	,71	,23	Toplam	Evet	262	,81	,29	1,84	0,07	Hayır	48	,73	,29																			
Dil ve anlatım	Evet	262	,88	,37	2,59*	0,01																																																				
	Hayır	48	,73	,37			Ses, vurgu ve tonlama	Evet	262	,80	,25	2,20*	0,03	Hayır	48	,71	,23	Toplam	Evet	262	,81	,29	1,84	0,07	Hayır	48	,73	,29																														
Ses, vurgu ve tonlama	Evet	262	,80	,25	2,20*	0,03																																																				
	Hayır	48	,71	,23			Toplam	Evet	262	,81	,29	1,84	0,07	Hayır	48	,73	,29																																									
Toplam	Evet	262	,81	,29	1,84	0,07																																																				
	Hayır	48	,73	,29																																																						

Tablo 3’e bakıldığında, öğrencilerin konuşma becerilerinin toplam puan olarak okul öncesi eğitim alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$t_{(358)}=1,84$; $p>0,05$].

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

İçerikler incelendiğinde ise “konuşmaya başlama” bakımından okul öncesi eğitim alma özelliğine göre farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(358)}=-0,40$; $p>0,05$]. “Konuşmanın gelişme bölümü” boyutu açısından değerlendirildiğinde de okul öncesi eğitim alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(358)}=0,78$; $p>0,05$]. “Konuşmanın sonuç bölümü” açısından incelendiğinde ise okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(358)}=2,59$; $p<0,05$]. Ortalama puanlara bakıldığında, okul öncesi eğitim alanların diğerlerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Dil ve anlatım” içeriği açısından öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları anlamlı bir farklılık oluşturmuştur [$t_{(358)}=2,59$]. Ortalama puanlar dikkate alındığında dil ve anlatım bakımından okul öncesi eğitim alanların daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Ses vurgu ve tonlama” içeriği bakımından karşılaştırıldığında okul öncesi eğitim alma durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [$t_{(358)}=2,20$]. Ortalama değerlerde de görüldüğü gibi ses, vurgu ve tonlamada okul öncesi eğitim alanlar daha başarılıdır.

Ana Dili Değişkenine Göre Öğrencilerin Konuşma Becerisi Düzeyleri

Makedonya Cumhuriyeti devlet okullarında 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin ana dili değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Torbeş öğrenciler (Pomak Türkleri) evde Makedonca konuşulduğu için ana dillerini Makedonca olarak belirtmişlerdir. Ana dili durumunun konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Ana Dili Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Ana Dili	N	\bar{X}	S	t	p
Konuşmaya başlama	Türkçe	253	1,70	,37	7,72	0,00
	Makedonca	57	1,12	,54		
Konuşmanın gelişme bölümü	Türkçe	253	,73	,37	4,97	0,00
	Makedonca	57	,46	,36		
Konuşmanın sonuç bölümü	Türkçe	253	,11	,27	0,96	0,34
	Makedonca	57	,08	,19		
Dil ve anlatım	Türkçe	253	,91	,33	4,40	0,00
	Makedonca	57	,63	,45		
Ses, vurgu ve tonlama	Türkçe	253	,82	,24	5,76	0,00
	Makedonca	57	,62	,24		
Toplam	Türkçe	253	,85	,26	5,93	0,00
	Makedonca	57	,58	,32		

Tablo 4'e bakıldığında, öğrencilerin konuşma becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$t_{(358)}=5,93$; $p<0,01$]. Puanlar incelendiğinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin konuşma becerilerinin daha iyi seviyede olduğu görülmektedir.

İçerikler incelendiğinde "konuşmaya başlama" bakımından ana diline göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(358)}=7,72$; $p<0,01$]. Ana dili Türkçe olanların konuşmaya başlama bakımından daha başarılı oldukları söylenebilir.

"Konuşmanın gelişme bölümü" boyutu bakımından değerlendirildiğinde de ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(358)}=4,97$; $p<0,01$]. Değerlere bakıldığında ana dili Türkçe olan öğrencilerin konuşmanın gelişme bölümünde daha başarılı olduğu görülmektedir. "Konuşmanın sonuç bölümü"nde ise ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır [$t_{(358)}=0,96$; $p>0,05$].

"Dil ve anlatım" boyutunda ise öğrencilerin ana dili durumlarına göre anlamlı farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=4,40$; $p<0,01$]. Dil ve anlatım bakımından ana dili Türkçe olan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. "Ses, vurgu ve tonlama" boyutu ele alındığında da ana diline göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=5,76$; $p<0,01$]. Ses, vurgu ve tonlamada ana dili Türkçe olanlar daha başarılıdır.

İkinci Dil Değişkenine Göre Öğrencilerin Konuşma Becerisi Düzeyleri

Makedonya Cumhuriyeti ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin ikinci dil değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. İkinci dilleri olmadığını belirten 10 öğrenci bu analize dâhil edilmemiştir. Konuşma becerisi üzerinde ikinci dil etkisini belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin İkinci Dil Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	İkinci Dil	N	\bar{X}	S	F	p	Fark	
Konuşmaya başlama	Türkçe	58	1,13	,54	45,66	0,00	T-M	
	Makedonca	144	1,73	,36				T-A
	Arnavutça	98	1,64	,39				
Konuşmanın gelişme bölümü	Türkçe	58	,47	,36	11,38	0,00	T-M	
	Makedonca	144	,74	,40				T-A
	Arnavutça	98	,71	,35				
Konuşmanın sonuç bölümü	Türkçe	58	,07	,19	1,11	0,33	-	
	Makedonca	144	,13	,32				
	Arnavutça	98	,10	,19				
Dil ve anlatım	Türkçe	58	,63	,45	14,79	0,00	T-M	

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

	Makedonca	144	,93	,37			T-A
	Arnavutça	98	,89	,27			
Ses, vurgu ve tonlama	Türkçe	58	,62	,24	22,49	0,00	T-M
	Makedonca	144	,86	,25			T-A
	Arnavutça	98	,78	,19			
Toplam	Türkçe	58	,58	,32	23,13	0,00	T-M
	Makedonca	144	,87	,29			T-A
	Arnavutça	98	,82	,22			

Tablo 5’te, öğrencilerin konuşma becerilerinin toplam puan açısından ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2,357)}=23,13$; $p<0,01$]. Son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalamalar incelendiğinde ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin konuşma becerileri diğerlerine göre daha düşüktür. Bu durum ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ana dilinin Makedonca olması ve Türkçe konuşma becerilerinde zayıf olmaları şeklinde açıklanabilir.

İçerikler incelendiğinde ise “konuşmaya başlama” bakımından ikinci dil değişkenine göre farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2,357)}=45,66$; $p<0,01$]. Son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalamalar incelendiğinde ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin konuşmaya başlama boyutunda diğerlerine göre daha başarısız oldukları görülmektedir. “Konuşmanın gelişme bölümü” açısından ele alındığında ikinci dile göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2,357)}=11,38$; $p<0,05$]. Son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalamalar incelendiğinde ikinci dili Türkçe olan öğrenciler “konuşmanın gelişme bölümü” boyutunda diğer öğrencilere göre daha başarısızdır. “Konuşmanın sonuç bölümü” açısından ele alındığında ise ikinci dile göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır [$F_{(2,357)}=1,11$; $p>0,05$].

“Dil ve anlatım” boyutunda ikinci dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2,357)}=14,79$; $p<0,01$]. Son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalamalar dikkate alındığında dil ve anlatım boyutunda ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin seviyelerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. “Ses, vurgu ve tonlama” bakımından karşılaştırıldığında da anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=22,49$; $p<0,01$]. Son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarında ve ortalamalarda görüldüğü üzere ses, vurgu ve tonlamada ikinci dili Türkçe olanlar daha başarısızdır.

Babalarının Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Konuşma Becerisi Düzeyleri

Makedonya Cumhuriyeti’nde ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği

araştırılmıştır. Babalarının eğitim durumunun konuşma becerisine ilişkin etkisini tespit etmek için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarının Konuşma Becerileri Üzerine Etkisinin Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Konuşmaya başlama	1- İlkokul mezunu ve altı	55	1,30	,55	9,65	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	1,63	,45			1-3
	3- Lise mezunu	103	1,68	,40			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	1,65	,39			
Konuşmanın gelişme bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,57	,41	2,93	0,03	1-4
	2- Ortaokul mezunu	112	,66	,39			
	3- Lise mezunu	103	,73	,38			
	4- Üniversite ve üstü	40	,77	,31			
Konuşmanın sonuç bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,07	,17	1,30	0,28	-
	2- Ortaokul mezunu	112	,09	,22			
	3- Lise mezunu	103	,14	,33			
	4- Üniversite ve üstü	40	,11	,21			
Dil ve anlatım	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,72	,38	6,73	0,00	1-3
	2- Ortaokul mezunu	112	,80	,35			1-4
	3- Lise mezunu	103	,94	,37			
	4- Üniversite ve üstü	40	,98	,32			
Ses, vurgu ve tonlama	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,70	,26	5,27	0,00	1-3
	2- Ortaokul mezunu	112	,75	,20			1-4
	3- Lise mezunu	103	,83	,28			2-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,86	,23			
Toplam	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,67	,31	7,03	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,77	,27			1-3
	3- Lise mezunu	103	,86	,30			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,88	,23			2-4

Tablo 6’da öğrencilerin konuşma becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3,356)}=7,03$; $p<0,01$]. Son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına ve ortalamalara bakıldığında babasının eğitim durumu ortaokul ve üstü olan öğrencilerin konuşma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Boyutlara bakıldığında “konuşmaya başlama”da öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(3,358)}=9,65$; $p<0,01$]. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

ortalamalar incelendiğinde babasının eğitim durumu ortaokul ve üstü olanların konuşmaya başlama boyutunda diğer öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları söylenebilir.

“Konuşmanın gelişme bölümü” açısından incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$F_{(3,356)}=2,93$; $p<0,05$]. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına ve ortalamalara bakıldığında babasının eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin konuşmaya başlama bakımından babasının eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanlara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. “Konuşmanın sonuç bölümü” boyutu incelendiğinde ise öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(3,356)}=1,30$; $p>0,05$].

“Dil ve anlatım” boyutunda öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3,356)}=6,73$; $p<0,01$]. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalamalar dikkate alındığında dil ve anlatım açısından babasının eğitim durumu lise ve üstü olan öğrencilerin düzeylerinin ilkokul ve altı olanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. “Ses, vurgu ve tonlama” boyutu açısından bakıldığında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(3,356)}=5,27$; $p<0,01$]. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarında ve ortalama da görüldüğü gibi babaların eğitim seviyesi arttıkça ses, vurgu ve tonlamada daha başarılı olduğu söylenebilir.

Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Konuşma Becerisi Düzeyleri

Makedonya Cumhuriyeti’nde ilköğretim okulları 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Annelerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek için yapılan ANOVA analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İçerik	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Konuşmaya başlama	1- İlkokul mezunu ve altı	109	1,44	,56	9,71	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	1,67	,41			
	3- Lise ve üstü	84	1,69	,34			
Konuşmanın gelişme bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,64	,39	0,94	0,39	-
	2- Ortaokul	117	,70	,41			
	3- Lise ve üstü	84	,71	,35			
Konuşmanın sonuç bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,11	,23	1,32	0,27	-
	2- Ortaokul	117	,08	,22			
	3- Lise ve üstü	84	,14	,32			
Dil ve anlatım	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,83	,38	2,76	0,06	-

	2- Ortaokul	117	,82	,35			
	3- Lise ve üstü	84	,94	,38			
Ses, vurgu ve tonlama	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,75	,27	4,91	0,01	1-3
	2- Ortaokul	117	,77	,21			
	3- Lise ve üstü	84	,85	,26			
Toplam	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,75	,31	3,14	0,04	1-3
	2- Ortaokul	117	,80	,28			
	3- Lise ve üstü	84	,86	,28			

Tablo 7 incelendiğinde, annelerinin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin konuşma becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(2,357)}=9,71$; $p<0,01$]. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalamalar incelendiğinde annesinin eğitim durumu lise ve üstü olan öğrencilerin konuşma becerilerinin, annelerinin eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanlara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Boyutlara bakıldığında “Konuşmaya başlama” açısından annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2,357)}=9,71$; $p<0,01$]. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları ve ortalamalar değerlendirildiğinde annesinin eğitim durumu ortaokul ve üstü olan öğrencilerin konuşmaya başlama bakımından diğerlerine nazaran daha başarılı oldukları görülmektedir. “Konuşmanın gelişme bölümü” boyutu ele alındığında, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(2,357)}=0,94$; $p>0,05$]. “Konuşmanın sonuç bölümü” boyutuna bakıldığında annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamaktadır [$F_{(2,357)}=1,32$; $p>0,05$].

“Dil ve anlatım” boyutunda annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$F_{(2,357)}=2,76$; $p>0,05$]. “Ses, vurgu ve tonlama” boyutu açısından karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=4,91$; $p<0,05$]. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarından ve ortalamalardan görüldüğü gibi annelerinin eğitim durumu lise ve üstü olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Sonuç

Araştırmada, Makedonya Cumhuriyeti devlet okulları ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşmaya başlama konusunda genellikle ortalama bir seviyede oldukları fakat konuşmayı uygun bir sonuçla tamamlama konusunda sıkıntı yaşadıkları ve sonuç bölümüne gelmeden konuşmayı bitirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin konuşmalarını uygun bir sonuca bağlamadıkları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca öğrenciler dil ve anlatım bakımından, vurgu ve tonlama bakımından da yeterli düzeyde başarı gösterememişlerdir.

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, konuşma becerilerinin kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İçerikler açısından bakıldığında “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “konuşmanın sonuç bölümü”, “dil ve anlatım” ve “ses, vurgu ve tonlama” boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir, kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Makedonya Cumhuriyeti ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre konuşma becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İçerikler açısından değerlendirildiğinde “konuşmaya başlama” ve “konuşmanın gelişme bölümü” boyutlarında okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık olmadığı; “konuşmanın sonuç bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” boyutları karşılaştırıldığında okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Genel toplam puan açısından bakıldığında okul öncesi eğitimin konuşma becerisinde etkili olmaması Makedonya’da okul öncesi eğitim veren kurumlarda Türkçe eğitimin sınırlı şekilde gerçekleştirilmesiyle açıklanabilir.

Ana dilini Türkçe olarak belirten öğrencilerin Türkçe konuşma beceri seviyelerinin, ana dilini Makedonca olarak belirten öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerikler açısından değerlendirildiğinde “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” boyutları açısından ana diline göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. “konuşmanın sonuç bölümü” boyutunda ise ana diline göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum hem ana dili Türkçe hem de ana dili Makedonca olan öğrencilerin konuşmalarını uygun bir sonuca bağlayamadıkları şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin konuşma becerilerinin ikinci dil durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. İkinci dili Türkçe olan öğrencilerin konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar açısından bakıldığında ana dili değişkenine paralel olarak “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” içeriği açısından ikinci dile göre anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Makedonya Cumhuriyeti’nde öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Babalarının eğitim durumu ortaokul ve üstü olan öğrencilerin konuşma becerilerinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlara bakıldığında “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” açısından babalarının eğitim durumu arttıkça öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Annesinin eğitim durumu lise ve üstü olanların konuşma beceri düzeylerinin ilköğretim ve altı olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar açısından incelendiğinde

“konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “konuşmanın sonuç bölümü” bakımından annenin eğitim durumu belirleyici olmazken “konuşmaya başlama”, “ses, vurgu ve tonlama” açısından annenin eğitim durumuyla doğru orantılı olarak başarının arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu konuşmalarında sonuca yer vermemiştir, genellikle bir başlangıç yapılmış ve konuşmayı geliştirme yönünde de başarı gözlemlenememiştir. Bu durum öğrencilerin ana dillerinde kendilerini yeteri kadar ifade edemedikleri şeklinde açıklanabilir. Ses, vurgu ve tonlama bakımından da konuşma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik derslerde öğrencilere etkinlikler yaptırılmalı, standart Türkçe kullanılması teşvik edilmeli, sık sık hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırılarak öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan’da (Batı Trakya’da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. Kırkkılıç A. & Akyol H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (93-133), Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- İnal, K. (2012). *Dil ve politika*. Ankara: Ütopya.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA.
- Nuredin, A. (2008). Dünden bugüne Makedonya Türkleri. *Hikmet Dergisi*, 11, 172-195.
- Owens, R. E. (2005). *Language development*. Boston: Pearson Education.
- Pomeroy, R. S. (1977). *Speaking from experience: a rhetoric for extemporaneous speaking*. New York: Harper&Row.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2), 113-131.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.

Extended Abstract

Introduction

Bilingualism is a reality of life in the world and it reflects the cultural richness and heterogeneity in a society. In a country, there may be a large bilingual population because the official language differs from the local language, or due to a large immigrant population (Owens, 2005: 414-415). In such environments, children of linguistic minorities have to learn the language spoken by the majority of the country.

Some countries allows the minorities in their countries to receive education in their native language. There are many countries in the world where multilingualism is part of their everyday life. Among them,

Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Macedonia, which is also a cultural mosaic of Turkish culture, draws attention with its mainstream education policy in native language. Turks reached the Balkans and Macedonia after emigrating from Central Asia and established the Ottoman Empire in Anatolia. Turkish children in Macedonia grow up in a bilingual environment and face problems in development of their native language skills.

It is important that especially speaking skills should be developed along with other skills so that people can express themselves. Speaking skill is an important language activity that people need and use to be able to sustain relationships with others. Communication between people takes place largely through speech (Gündüz, 2009: 93).

It is important Turkish children develop language skills in terms of identity acquisition in Macedonia as they live in a cosmopolitan society where different languages are spoken. Especially speaking is an essential skill that needs to be developed in order to ensure effective communication and to enable students to express themselves better and clearly.

This research recognizes the importance of speaking skills and aims to identify speaking skills in the native language of Turkish students in the 7th grade of primary education in Macedonia and to assess them in terms of different variables.

Method

Research Design

In this research, a descriptive survey model was employed to determine the speaking skill levels of Turkish students studying at a primary school (7th grade) in the Republic of Macedonia.

Working Group

Participants of this research are 310 Turkish students studying at a public primary school in Macedonia.

Data Collection

“Speaking Skill Assessment Form” was used to collect data. Nine topics were identified in order to determine the level of speaking skills of 7th grade primary school students in Macedonia. In the fall semester of 2012-2013, a total of 310 Turkish students in the centre of Skopje, Kolicani Village (Skopje), Tetovo, Gostivar, Vrapçishte, Kırçova, Ohri, Struga, Central Jupa (Debre), Kocacık Village gave a speech by selecting one of the nine topics. Students’ speeches were recorded by the researcher.

The researcher developed “Speaking Skill Assessment Form” to assess speaking skills of students. The Primary School Turkish Language Teaching Program in Macedonia was taken as the basis and the speaking skill gains in the program was also taken into consideration when developing the assessment form. Then, the form was presented to the experts of the field to get feedback and necessary amendments were made upon the feedback.

Data Analysis

The data obtained in the research were transferred to the computer environment and the Kolmogorov-Smirnov test was used to find out whether the data had a normal distribution in order to determine the statistical tests to be used in the analysis of the scores. Reliability analysis, frequency tables, descriptive statistics, independent sample t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) tests were used in the analysis.

Results

The results show that the level of speaking skills of Turkish students in the 7th grade primary school in the Republic of Macedonia is very low. Students display an average level in starting speaking but they struggle in completing the speech with an appropriate closure. This means students do not have concluding sentences to end their speech. In addition, students did not display a satisfactory level in terms of emphasis, tone and language and expression.

Findings showed that the students' speaking skills differed significantly and girls had better speaking skills than boys. It was also found that speaking skills did not show any significant difference according to pre-school education status of students. It was concluded that the students whose native language is Turkish have better Turkish speaking skills than the students whose native language is Macedonian. The students' speaking skills also differ according to the second language situation. The speaking skills of students whose second language is Turkish has lower levels of speaking proficiency compared to others. The speaking skills of the students differ significantly according to the educational status of their fathers. The students whose mothers have an education level of higher than high school had better speaking skills than those whose mothers have an education level of primary school and below.

Most of the students who participated in the research did not have a conclusion in their speech; there was usually a beginning and no success was also recorded in the development part of speech. This can be explained by the fact that students cannot sufficiently express themselves in their native language. Speaking

skills need to be improved in terms of sound, emphasis and tone. Students should be encouraged to use standard Turkish language and they should be encouraged to give speeches frequently to improve their speaking skills.



6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

*Yasemin BAKI**

Öz

Bu araştırmada okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisi ve bu etkide cinsiyetin rolünün yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş olup 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim göre 317 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Özbay ve Uyar (2009)'ın geliştirdiği "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile Ünal ve Köse (2014)'nin geliştirdiği "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmadaki modellere dair parametrelerin tahmininde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi, uyum iyiliği değerlerinin incelenmesinde ise χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm hipotez modellerin geçerli olduğu; okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutumun %40'ını açıkladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra erkek öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutumun %30'unu, kız öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde ise %40'ını açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma tutum, Türkçe dersi tutum, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri, yapısal eşitlik modellemesi, cinsiyet

The Role of Gender on its Effect on the Attitudes of 6th, 7th and 8th Graders regarding their Attitudes towards the Turkish Course: A Structural Equation Modeling Study

Abstract

In this study, the aim was to investigate the effect of the attitude towards reading on the attitude toward the Turkish course and the role of gender on this effect through structural equation modeling. The research was conducted, using relational survey model. The study group was formed through simple random sampling and consisted of 317 students who were 6th, 7th and 8th graders. For data collection, the "Attitude Scale towards Reading" developed by Özbay and Uyar (2009) and the "Attitude Scale towards the Turkish Course" developed by Ünal and Köse (2014) were used. Structural equation modeling was used for data analysis. The Maximum Likelihood method was used for the prediction of the parameters for the models, and the χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA and SRMR fit indices were used for the analysis of the goodness of fit values. In the end, it was found that all hypothesis models were valid and that the reading attitude accounted for 40% of the attitude towards the Turkish course. In addition, it was determined that in the model for the male students the reading attitude accounted for 30% of the attitude toward the Turkish course and in the model for the female students, it accounted for 40%.

Key Words: Reading attitude, attitude towards the Turkish course, 6th, 7th and 8th graders, structural equation modeling, gender

* Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize. ysmnbaki@gmail.com.

Giriş

Varoluşun temel gereksinimlerinden biri olan bilgiye erişimin en temel araçlarından biri olan okuma, sadece sembollerin anlamlandırılması ve seslendirilmesi değil okuyucu ile metin arasında kurulan ve kültürel değerlerin aktarımı ve korunmasını sağlayan yaşamsal bir süreçtir (Keleş, 2006). Okuma ayrıca bireyin düşünce evreninin yanı sıra duyu dünyasının gelişimini sağlayan besleyici bir güçtür (Katrancı, 2015). Bu beceri, akıl ve duyu birlikteliğinin sağlanması olan eğitim sürecinin temel ön şartlarından biri olmakla birlikte öğrenmenin temeli olarak da değerlendirilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin de büyük oranda dil ve dile dayalı materyaller aracılığıyla okuma, anlama ve anlatma yoluyla gerçekleşmesi sebebiyle diğer becerilere oranla daha farklı bir öneme sahiptir (Belet, 2005; Demirel, 1992; Güneş, 2009; Köse ve Ünal, 2014). Türkçe Dersi Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen temel becerilerden biri olan okuma, dil becerilerine oranla daha geniş yer tutmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Programda okuma becerisi kazanmış ve bu beceriyi yaşamın her alanında kullanabilecek üst düzey okurların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Okuma becerisinin kazandırılmasıyla amaçlanan nihai hedeflerden biri de bu becerinin bir alışkanlığa dönüşmesidir (Demirel, 2002; Güneş, 2007; Karatay, 2011). Okuma alışkanlığının kazanılmasında çeşitli değişkenler etkili olmakla birlikte dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olan de okuma tutum da bu süreçte etkin bir role sahiptir (Aydın, Kaya ve Bayraktar, 2015). Okumaya yönelik geliştirilen tutum, okumayı arttıran/azaltan duysal ve duygusal bileşenlerden oluşan bir duyu olarak değerlendirilmektedir (Smith, 1990). Okuma sürecinin tüm bileşenlerini etkileyen okuma tutum (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed ve Tucker, 2006; Yamashita, 2007), öğrencilerin akademik gelişimleri hakkında da bilgi verici bir bileşendir (Kaniuka, 2010). Çünkü öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının arttırılması ile hedeflenen; öğrencilerin, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmaları olmakla birlikte asıl gaye okuma alışkanlığını kazanmak değil öğrenmek için okuma eylemini bir araç olarak kullanacak idrak seviyesine gelebilmektir (Çınar, 2008). Bu bağlamda okuma tutum ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi yanı sıra bu değişkenler akademik başarıyla da doğrudan ilişkilidir (Bağcı, 2010; Baş ve Şahin, 2012; Martinez vd., 2008; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Okuma tutumunun gelişimi beraberinde Türkçe dersine ilişkin tutumun gelişimine de olumlu yönde etki etmektedir (Demirel ve Epçaçan, 2012; Gelen, 2003; Mercan, 2017). Türkçe dersine yönelik geliştirilen olumlu tutum, bu derse ilişkin motivasyonu (Erdem ve Gözüküçük, 2013) ve akademik başarıyı pozitif yönde etkilemekte (Aktaş, 2013; Ateş, 2008) böylelikle öğrencilerin derse karşı ilgi göstermeleri ve derse sevmelerini sağlamakta (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009), öğrenmenin ve beraberinde akademik başarının artmasını olumlu yönde etkilemektedir (Bölükbaş, 2010; Çalışkan, 2004). Nitekim alan yazındaki çeşitli araştırmalar da derse karşı geliştirilen tutumun, akademik başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu destekler niteliktedir (Altınok, 2004; Çakır

Yukarıdaki modele göre bu araştırmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının, Türkçe dersine ilişkin tutuma etkisi ve bu etkide cinsiyetin rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Modelden hareketle bu araştırmada test edilmek üzere önerilen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

H₁: 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını manidar düzeyde yordamaktadır.

H₂: Erkek öğrencilerin okuma tutumları, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını manidar düzeyde yordamaktadır.

H₃: Kız öğrencilerin okuma tutumları, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını manidar düzeyde yordamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisi ve açıklama oranının yanı sıra bu etkide cinsiyetin rolünün belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlgili modelde, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişimi veya bu değişimin derecelendirilmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2011).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmadaki katılımcılar; seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yoluyla sosyoekonomik düzey açısından alt-orta ve üst düzeydeki üç ortaokuldan seçilmiş olup 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 317 öğrenciden oluşmaktadır. Demografik özellikleri incelendiğinde; öğrencilerin 170'i (%55.5) kız, 147'si (%46.4) erkek olmakla birlikte 148'i (%46.7) 6. sınıf, 103'ü (%32.5) 7. sınıf, 66'sı (%20.8) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 19. 04. 2016 tarihinde toplanmıştır. Araştırma öncesinde ölçeklerin uygulanacağı okullar için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirileceği üç ortaokulun ders programları incelenmiş; öğretmenlere ve öğrencilere araştırmanın amacı, kullanılacak ölçekler ve uygulama süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Ölçekler, her üç okulda da aynı gün ve ders saatinde yapılmış olup her sınıf düzeyinde de aynı ders saatinde uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulaması 40 dakikalık sürede gerçekleştirilmiş olup katılımcılara ücret ödenmemiştir.

Veri Toplama Aracı

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

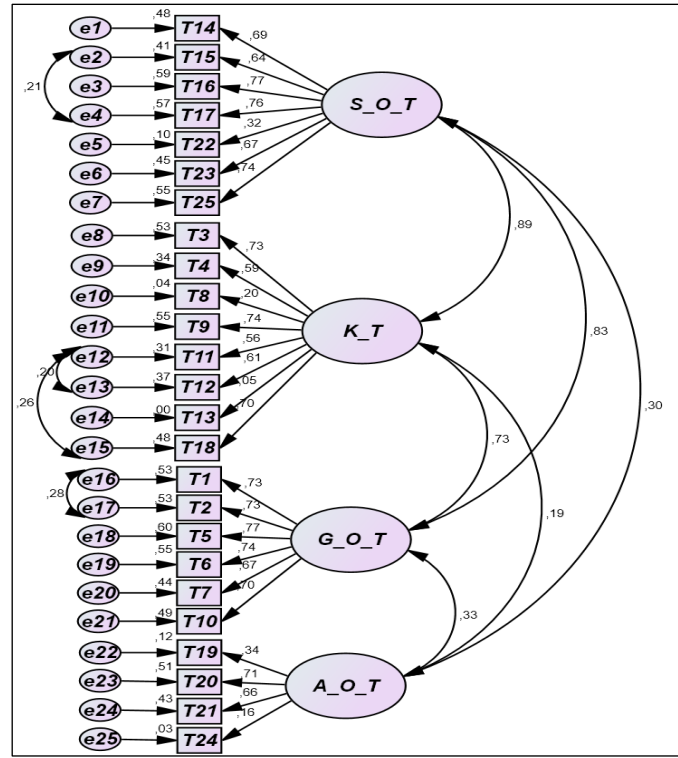
Araştırma veriler, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmış olup bu ölçme araçlarına dair geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda sunulmuştur.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Özbay ve Uyar (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin (6, 7, 8) okuma tutumlarını ölçmek için geliştirilen bu ölçme aracı "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)" olarak adlandırılmıştır. Bu ölçme aracında olumlu ifadelere verilen cevaplar için "hiç katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kısmen katılıyorum (3)", "katılıyorum (4)", "tamamen katılıyorum (5)" olmak üzere 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Olumsuz ifadelere verilen cevaplar için ise bunun tersi kodlama yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 25 maddeden ve dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu faktörler; "serbest okumaya yönelik tutumlar", "kitap okumaya yönelik tutumlar", "genel okumaya yönelik tutumlar" ve "akademik okumaya yönelik tutumlar" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörlerden birincisi okul dışı serbest okumaya, ikincisi kitaplara, üçüncüsü genel okumaya, dördüncüsü ise akademik okumaya ilişkin tutumları içeren bir yapıdadır. Bu ölçme aracının güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Bu kat sayı ölçeğin tümü için .91; birinci faktör için .85, ikinci faktör için .83, üçüncü faktör için .85, dördüncü faktör için .71 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, yapısal modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir ($\chi^2=428.03$, $sd=2.65$ ($p<.01$), $RMSEA=.04$, $SRMR=.04$, $GFI=.91$, $CFI=.99$, $NFI=.97$, $AGFI=.90$).

Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması bu araştırma için yapılmış olup analizler aşağıda sunulmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Ölçme aracının faktör yapılarının, bu araştırma için doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 25 madde ve dört faktörden oluştuğu doğrulanmış ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin ($\chi^2/sd=2.93$ ($p<.01$), $GFI=.84$, $CFI=.85$, $RMSEA=.07$ ve $SRMR=.10$) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu sonuçlara göre ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için doğrulandığı görülmektedir.

Güvenirlilik Analizi: Güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı; ölçeğin tümünde .80, “serbest okumaya yönelik tutumlar” boyutunda .73, “kitap okumaya yönelik tutumlar” boyutunda .75, “genel okumaya yönelik tutumlar” boyutunda .76, “akademik okumaya yönelik tutumlar” boyutunda ise .84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

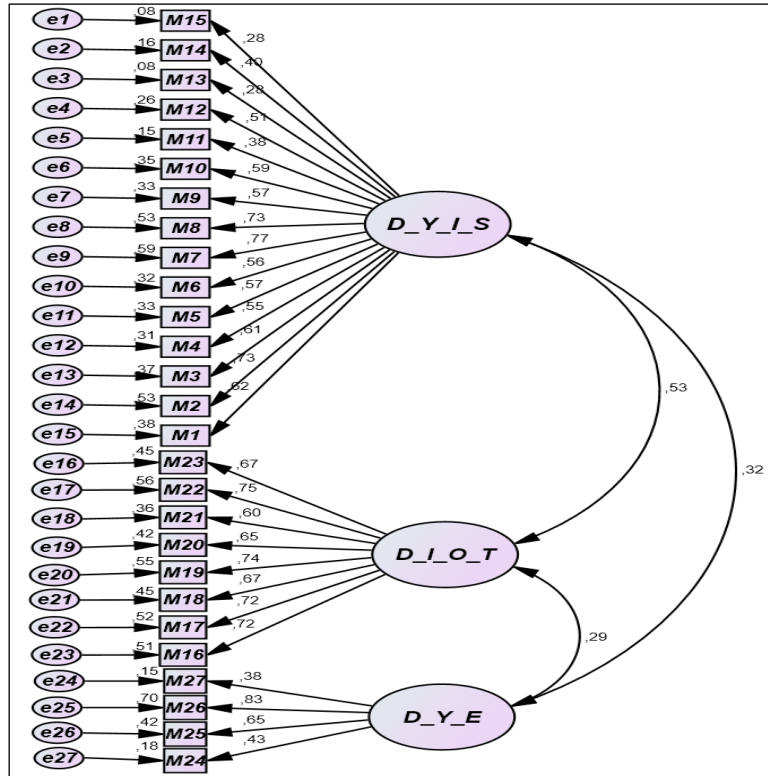
Bu ölçme aracı, Ünal ve Köse (2014) tarafından ortaokul 6., 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” olarak adlandırılan bu ölçekte olumlu ifadeler için “hiç katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)”, “tamamen katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Olumsuz ifadeler için ise bunun tersi kodlama yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 27 madde ve “derse yönelik ilgi ve sevgi”, “derse ilişkin olumsuz tutum” ve “derse yönelik etkinlikler” olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

oluştugu görülmüştür. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, ölçeğin tümünde .91, birinci faktörde .92, ikinci faktörde .84 ve üçüncü faktörde .73 olarak belirlenmiştir. Yapılan DFA sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=1.90(p<.01)$, $RMSEA=.066$, $SRMR=.072$, $GFI=.85$, $CFI=.86$, $NFI=.85$) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu araştırma için ölçeğe dair yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmasına dair analizler aşağıda sunulmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Ölçeğin asıl formundaki faktörlerin bu araştırma için doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla yapılan DFA sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA sonucunda ölçeğin üç faktörden ve 27 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin ($\chi^2/sd=2.34$ ($p<.01$), $GFI=.85$, $CFI=.85$, $RMSEA=.06$ ve $SRMR=.07$) kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin asıl formundaki faktör yapılarının doğrulandığı gözlenmiştir.

Güvenirlik Analizi: Ölçeğe dair yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümünde .78, “derse yönelik ilgi ve sevgi” boyutunda .63, “derse ilişkin olumsuz tutum” boyutunda .73 ve “derse yönelik etkinlikler” boyutunda .83 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bu ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu doğrulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin analizinde ise Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Verilerin modele uyumunu incelemek için alan yazında yaygın olarak tercih edilen iki aşamalı yöntem kullanılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Meydan ve Şeşen, 2011). İlk olarak ölçekler incelenmiş, eksik güvenilir olmadığı düşünülen ölçekler araştırmadan çıkarılmış, araştırmaya dâhil edilen ölçekler kodlanarak sınıflandırılmıştır. Ardından ölçekler geçerlilik ve güvenilirlik açısından incelenmiş, her ölçeğe ilişkin DFA ve güvenilirlik analizine dair sonuçlar, ölçeklere dair açıklamaların yapıldığı bölümde verilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında YEM analizine ilişkin varsayımlar incelenmiştir. Bu aşamada ilk olarak örneklem büyüklüğü ve çok değişkenli normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Bu analizde önerilen örneklem büyüklüğünün 100-150 olması yeterli görülmektedir (Kline, 2011). Verilere ilişkin çok değişkenli normallik varsayımının kontrol edilmesi için gerekli ön koşul olan tek değişkenli normallik dağılımı için her değişkene dair çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) kat sayıları hesaplanmıştır (Kline, 2011). Çoklu değişkenli normallik varsayımının kontrol edilmesinde ise Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı kullanılmıştır (Raykov ve Marcoulides, 2008). Varsayımların incelenmesinin ardından modelin veri setiyle uyumu kontrol edilmiştir. YEM analizinde parametrelerin tahmininde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) tekniği, veri setinin modele uyumunun değerlendirilmesinde ise χ^2/df , *CFI*, *GFI*, *TLI*, *NFI*, *IFI*, *RMSEA* ve *SRMR* uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu indekslerin modele uyum düzeyleri ve yorumları Tablo 1'de yer sunulmuştur (Hu ve Bentler, 1999; Klem, 2000; Kline, 2011).

Tablo 1. Yapısal eşitlik modelleri uyum indeksleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$
<i>RMSEA</i>	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
<i>SRMR</i>	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
<i>IFI</i>	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$
<i>TLI</i>	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
<i>CFI</i>	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$
<i>GFI</i>	$0.95 \leq GFI < 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
<i>NFI</i>	$0.95 \leq NFI < 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde betimleyici istatistiklere, ikinci bölümde ise yapısal eşitlik modellemesinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere ait tahminlere, değişkenlerin açıklanma oranlarına ve model uyumlarına dair bulgulara yer verilmiştir.

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Model Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Modellerde yer alan değişkenlere (SOT, KT, GOT, AOT, DYIS, DIOT, DYE) ait betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

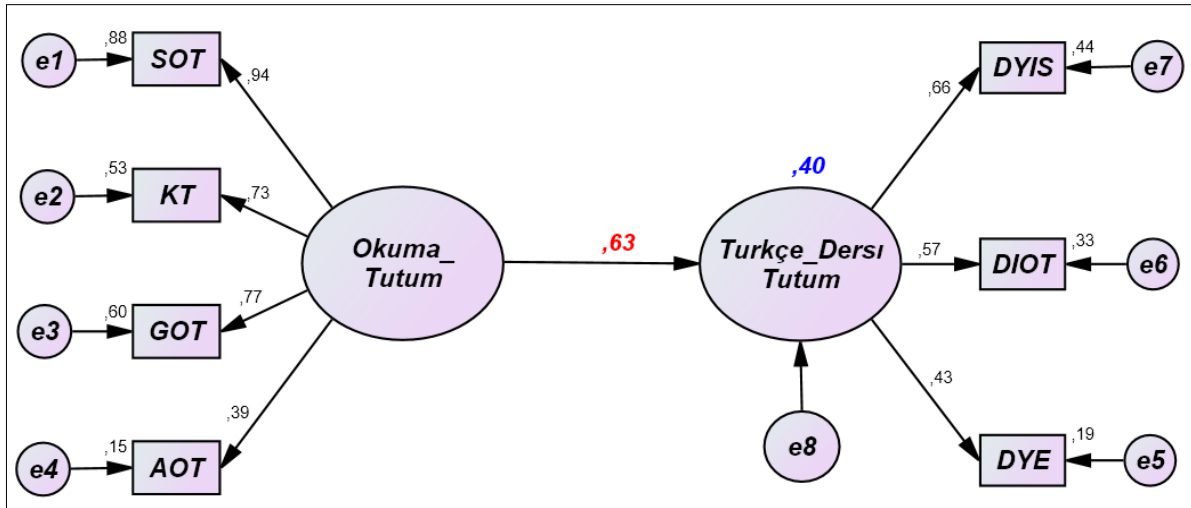
Tablo 2. Ölçüm maddelerine ilişkin betimleyici istatistikler

		Faktörler						
		SOT	KT	GOT	AOT	DYIS	DIOT	DYE
Tüm gruplar	M	25.37	25.22	23.56	13.75	45.97	31.07	14.80
	SS	5.97	6.00	5.15	3.18	9.74	6.87	3.23
	SK	-.40	-.03	-.87	.02	-.11	-.61	-.15
	K	-.19	-.10	.53	-.41	-.12	-.21	-.59
Erkek	M	23.82	24.34	22.74	13.35	44.98	29.52	14.40
	SS	6.04	5.91	5.39	3.23	9.98	7.00	3.25
	SK	-.22	-.17	-.77	.06	-.07	-.40	.05
	K	-.27	-.11	.15	-.38	-.14	-.35	-.82
Kız	M	26.71	25.98	24.27	14.10	46.82	32.40	15.14
	SS	5.60	5.99	4.84	3.09	9.48	6.48	3.19
	SK	-.54	-.08	-.93	.01	-.13	-.83	-.34
	K	-.07	-.23	.92	-.44	-.09	.14	-.24

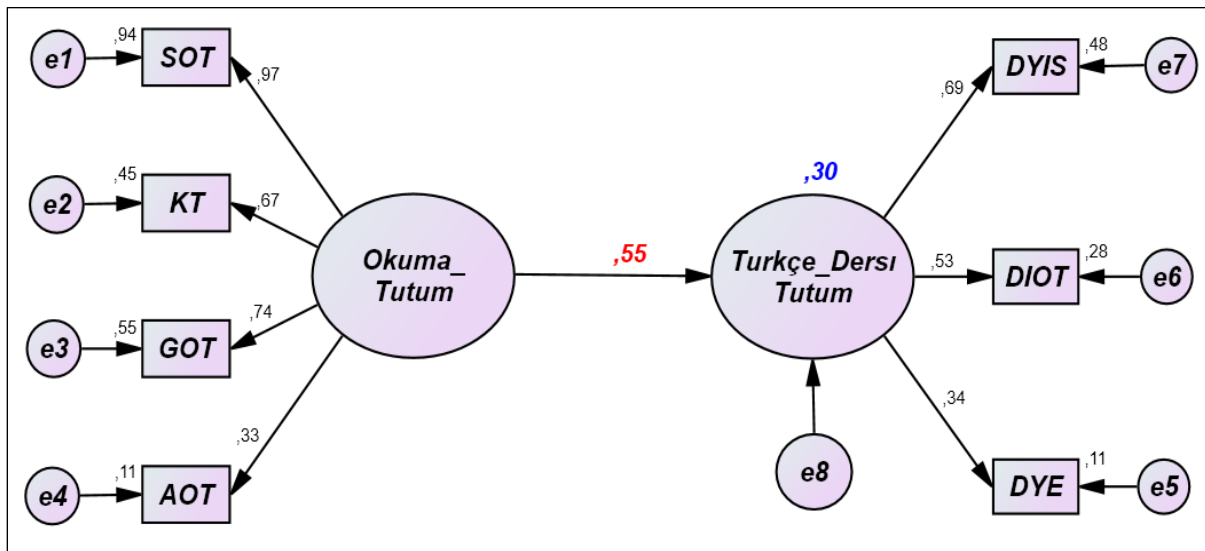
Tablo 2’ye göre modeldeki tüm değişkenlere (SOT, KT, GOT, AOT, DYIS, DIOT, DYE) dair aritmetik ortalamaların, ilgili puan aralığının orta noktasının üzerinde olduğu ve bu değerlerin 13.35 ile 46.82 arasında değiştiği gözlenmiştir. Standart sapma değerleri ise ortalamalara yakın sayılabilecek değerlerdedir. Tek değişkenli normallik varsayımının sağlanabilmesi için değişkenlere dair çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) kat sayıları sırasıyla $|3.0|$ ’ten ve $|10.0|$ ’dan büyük olmamalıdır (Kline, 2011). Araştırmadaki değişkenlere ilişkin çarpıklık değerleri .02 ile -.54; basıklık değerleri ise -.07 ile .92 aralığında değişmekte olup verilere dair tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımının kontrolünde ise Mardia’nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmış, bu katsayı, tüm gruplar için (tüm örneklem, kız, erkek) sırasıyla 10.18, 9.69, 11.44 olarak bulunmuştur. Bu dağılıma ilişkin varsayımın sağlanması için kritik değer; Raykov ve Marcoulides (2008)’in önerdiği $p(p+2)$ (p : gözlenen değişken sayısı) denkleme göre hesaplanmış olup yapılan analizler sonucunda bu değer 63 olarak bulunmuştur. Bu varsayımın sağlanması için denklemden elde edilen bu değer, basıklık katsayısından büyük olmalıdır (Raykov ve Marcoulides, 2008). Denklemden elde edilen değer (63), çok değişkenli basıklık katsayılarından (10.18, 9.69, 11.44) büyük için çok değişkenli normallik varsayımının da sağlandığı gözlenmiştir.

Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

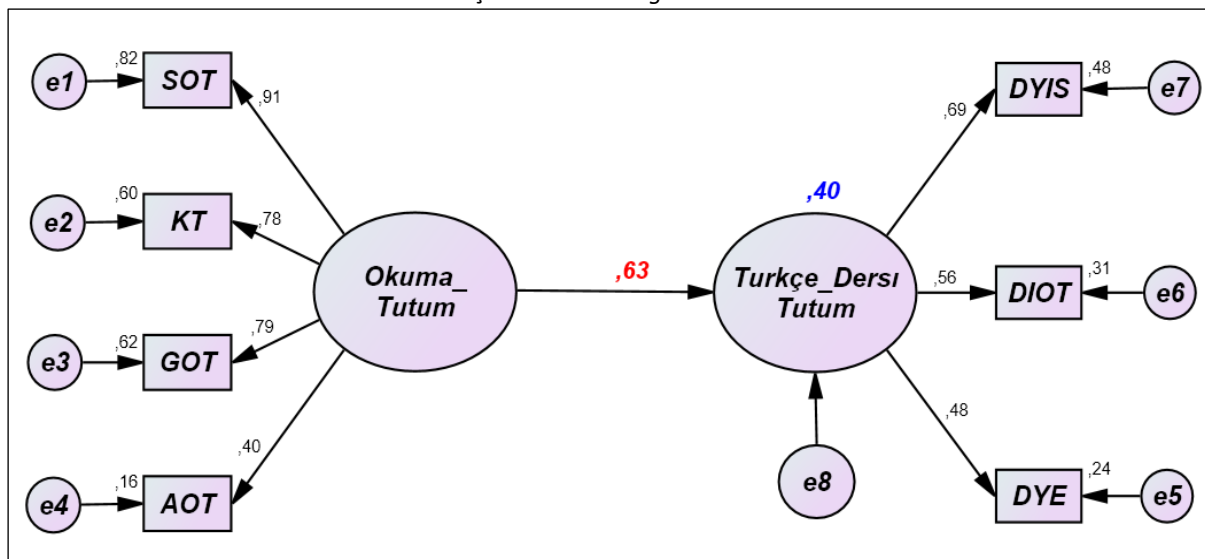
6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının, Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama düzeyine dair oluşturulan modellere (tüm örneklem, erkek öğrenciler, kız öğrenciler) ilişkin sonuçlar Şekil 4_(a, b, c)’te gösterilmiştir.



Şekil 4a. Tüm örneklem



Şekil 4b. Erkek öğrenciler



Şekil 4c. Kız öğrenciler

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda; uyum iyiliği indekslerinin, tüm örnekleme ilişkin modelde ($\chi^2/df=6.73$; $GFI=.93$; $CFI=.90$; $RMSEA=.13$; $SRMR=.08$), erkek öğrencilere ilişkin modelde ($\chi^2/df=4.29$; $GFI=.90$; $CFI=.86$; $RMSEA=.15$; $SRMR=.09$) ve kız öğrencilere ilişkin modelde ($\chi^2/df=3.68$; $GFI=.93$; $CFI=.91$; $RMSEA=.08$; $SRMR=.12$) kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapısal modellere ilişkin analizler sonucunda, okuma tutum gizil değişkeninin faktör yüklerinin tüm örnekleme ilişkin model için .39 ile .94; erkek öğrencilere ilişkin modelde .33 ile .97; kız öğrencilere ilişkin modelde ise .40 ile .91 arasında değiştiği belirlenmiştir. Türkçe dersi tutum gizil değişkenine ait faktör yükleri ise tüm örnekleme ilişkin modelde .43 ile .66; erkek öğrencilere ilişkin modelde .34 ile .69 ve kız öğrenciler için kurulan modelde .48 ile .69 arasında değiştiği gözlenmiştir. Yapısal eşitlik modellerine dair bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Okumaya tutumunun Türkçe dersi tutum üzerindeki etkisine ilişkin standardize edilmiş regresyon ağırlığı sonuçları

			Yol Katsayısı (β)	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	Anlamlılık Değeri (p)	
Tüm Örnekleme	Okuma Tutum	→	Türkçe Dersi Tutum	.63	.15	.28	5.58	.000***
	Okuma Tutum	→	Türkçe Dersi Tutum	.55	1.02	.36	2.83	.000***
Cinsiyet	Erkek	→	Türkçe Dersi Tutum	.63	.819	.04	4.47	.000***
	Kız	→	Türkçe Dersi Tutum					

Tablo 3'e göre tüm hipotezlerin veri tarafından desteklendiği görülmüş ve hipotezlerin hepsi kabul edilmiştir. Tüm örnekleme ilişkin modelde Türkçe dersine yönelik tutumunun, okuma tutum tarafından pozitif yönde ve manidar düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.63$, $p<.01$) ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Erkek öğrencilere ilişkin kurulan modelde Türkçe dersine yönelik tutumunun, okuma tutum tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.55$, $p<.01$) ve H_2 hipotezi kabul edilmiştir. Kız öğrencilere ilişkin kurulan modelde Türkçe dersine yönelik tutumunun, okuma tutum tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordandığı görülmüş ($\beta=.63$, $p<.01$) ve H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4. Standartlaştırılmış doğrudan, dolaylı ve toplam etki büyüklükleri

	Tahmin edilen	R ²	Tahmin eden	Standartlaştırılmış Tahminler		
				Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Tüm Örneklem	Türkçe Dersi Tutum	.40	Okuma Tutum	.63	---	.63
Cinsiyet	Erkek	.30	Okuma Tutum	.55	---	.55
	Kız	.40	Okuma Tutum	.63	---	.63

Tablo 4'e göre tüm örnekleme ilişkin modelde okuma tutumun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde doğrudan ve toplamda yüksek bir etki ($d=.63$) oluşturduğu ve Türkçe dersine ilişkin varyansın %40'lık kısmını açıkladığı görülmüştür. Erkek öğrencilere ilişkin modelde okuma tutumun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde doğrudan ve toplamda yüksek bir etki ($d=.55$) oluşturduğu ve Türkçe dersine ilişkin varyansın %30'luk kısmını açıkladığı görülmüştür. Kız öğrencilere ilişkin modelde okuma tutumun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde doğrudan ve toplamda yüksek bir etki ($d=.63$) oluşturduğu ve Türkçe dersine ilişkin varyansın %40'lık kısmını açıkladığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisine ve bu etkide cinsiyetin rolünün belirlenmesi için alan yazın taraması sonucunda oluşturulan hipotezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Hipotez modellerin test edilmesi sonucunda tüm modeller doğrulanmış ve oluşturulan hipotezlerin tümü kabul edilmiştir. Tüm örnekleme ilişkin oluşturulan modelde okuma tutumun, Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde doğrudan, anlamlı ve yüksek bir etkiye ($d=.63$) sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bu modelde okuma tutum, Türkçe dersine yönelik tutuma ilişkin varyansın %40'lık kısmını açıklamıştır. Bu bulgulardan hareketle okuma tutum ile Türkçe dersine ilişkin tutum arasındaki ilişkide okuma tutumun doğrudan ve yüksek düzeyde pozitif etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Başka bir söylemle okuma tutum arttıkça, Türkçe dersine ilişkin tutumun da arttığı ve bu artışın yüksek düzeyde bir etki oluşturduğu söylenebilir. Benzer şekilde Mercan (2017)'in 8. sınıf örnekleminde yaptığı araştırmada, okuma alışkanlığına ilişkin olumlu tutuma sahip öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiği ve derse karşı ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Baş ve Şahin (2012)'in araştırmasında ise öğrencilerin okuma tutumları, Türkçe dersi akademik başarılarının yaklaşık %45'ini açıklamaktadır. Zorbaz ve Habeş (2015)'in araştırmasında ise ortaokul öğrencilerinin ders dışında okudukları kitap sayısı derse karşı tutumlarını etkilediği, okuma alışkanlığına ilişkin olumlu öz değerlendirme yapabilen öğrencilerin ise Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Dağtaş (2013)'in araştırmasında ise ekrandan okumanın da Türkçe dersine yönelik tutumu ve derse ilgiyi arttırdığı

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar okuma eyleminin artışının Türkçe dersine yönelik tutumu etkilediğini desteklemekte ve okuma tutumunun artırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuma tutum ile Türkçe dersi arasındaki ilişkinin niteliğinin varlığına başka bir açıdan bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programında, okumanın ve beraberinde öğrenmenin anlam kurmaya eş değer olarak ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2015). Yani Türkçe dersinde öğrencinin öğrenme süreciyle ifade edilen okunulan nesnelere arasındaki mana ilişkisini keşfederek anlam denilen ürünün açığa çıkışının sağlanmasıdır (Demirel, 1995). Öğrenme sürecinin okumayla direkt ilişkisi ve öğrenmenin sürekli yenilenen bir olgu olmasından hareketle okuma davranışının sıklığı ve tekrarı öğrenme sürecini de hızlandırmaktadır. Okuma davranışının tekrarlanma olasılığının artışı da okumaya yönelik olumlu tutumla doğrudan ilişkilidir (Şahin-Taşkın ve Esen-Aygün, 2017; Umucu Alpoğuz, 2014). Buradan hareketle okuma becerisinin kazanılmasının ve geliştirilmesinin okumaya ilişkin sürdürülebilir olumlu tutumla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı, 2013; Balcı ve diğerleri, 2012; Gömleksiz, 2005; İşeri, 2010). Çünkü okuma tutum öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve bu alışkanlığın sürdürülebilir olmasında ve bilgi düzeylerinin yanı sıra akademik başarılarının artışında önemli bir etkidir (Conlon ve diğerleri, 2006; Martinez ve diğerleri, 2008; Roberts ve Wilson, 2006; Wilson ve Casey, 2007). Ayrıca okuma tutum ile okuma alışkanlığı (Suna, 2006; Bağcı, 2010), okuduğunu anlama beceri ve düzeyleri (Aydoğan, 2008; Kayıran, 2008; Sallabaş, 2008; Şeflek Kovacıoğlu, 2006) ile Türkçe dersi akademik başarı arasındaki (Güngör, 2009; Bağcı, 2010; Baş ve Şahin, 2012; Çam, 2006; Sallabaş, 2008) pozitif ilişki de bu sonuçları desteklemektedir. Çünkü okuma becerilerine sahip olmayan, okuduğunu anlayamayan öğrenciler akademik yaşamlarında da başarılı olamamaktadırlar (Özdemir, 1967). Ateş (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersi akademik başarı ve genel akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, öğrenmenin artması ve beraberinde akademik başarının artmasını da sağlamaktadır (Bölükbaş, 2010; Çalışkan, 2004). Ayrıca Türkçe dersindeki akademik başarı (Kocaarslan, 2016; Baş ve Şahin, 2012; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010) ile genel akademik başarı arasındaki pozitif ilişki (Crosby, 2013; Ward, 2013; Kaniuka, 2010; Martinez ve diğerleri, 2008) bu dersin önemini ve bu dersin öncelikli hedeflerinden biri olan okuma becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, okuduğunu anlama ile bilgi düzeyleri arasında pozitif ilişkinin (Egelioglu, 1993) yanı sıra Türkçe dersindeki akademik başarı ile genel akademik başarı arasındaki pozitif ilişkinin (Güvendir, 2014; Ateş, 2008) varlığı okuma becerisi ve akademik başarı arasındaki eş güdümlülüğü göstermektedir. Bununla birlikte Türkçe dersine ilişkin tutum ile Türkçe dersine ilişkin motivasyon arasındaki pozitif ilişki (Erdem ve Gözüküçük, 2013) diğer derslere tutumu da etkilemekte (Nas, 2003; Ünal ve Köse, 2014) ve öğrencinin derse karşı tutumu da öğrenme sürecini

ve akademik başarısını etkilemektedir (Çalışkan, 2004; Çavuş ve Yaşar, 2010; Çörek, 2006; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Fidan ve Eren, 2017; Fidan ve Baykul, 1994; Genç ve Kaya, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Köse ve Ünal, 2014; She ve Fisher, 2002; Yenilmez ve Duman, 2008). Bu sonuçlar okumanın ve beraberinde okumayı etkileyen değişkenlerin derslere ilişkin tutumu ve öğrenme sürecinin her aşamasını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu durumda okumaya ilişkin tutumun arttırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet kapsamında oluşturulan modeller incelendiğinde ise kız öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde okuma tutum, Türkçe dersine ilişkin tutumun %40'ını, erkek öğrencilere ilişkin oluşturulan modelde ise %30'unu açıkladığı görülmüştür. Bu bulgular okuma tutum ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet açısından bu iki değişken arasındaki ilişkinin etkisine bakıldığında her iki modelde de dolaylı bir etki olmayıp, toplam ve doğrudan etkilerin birbirine eşit olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilere ilişkin modeldeki doğrudan etki ($d=.63$), erkek öğrencilere ilişkin doğrudan etkiden ($d=.55$) daha yüksek olmakla birlikte her iki modelde de okuma tutumun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde pozitif ve yüksek bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisi ve açıklama oranında cinsiyetin belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Alan yazındaki araştırmalarda okuma tutumun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisini ve açıklama oranını cinsiyet açısından modelleyen bir araştırmaya erilememiştir. Ancak konuya okuma tutum açısından bakıldığında Sallabaş (2008)'in 8. sınıf örnekleminde gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin okuma tutumlarının, erkeklere göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek oluşu birçok araştırma sonucuyla da örtüşmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı ve diğerleri, 2012; Baş, 2012; Balcı, 2009; Bozpolat, 2010; Byro, 2000; Çeçen ve Deniz, 2015; Epçaçan, 2012; Logan ve Johnston, 2009; Öztürk ve diğerleri, 2016; Schatz ve Krashen, 2006; Schooten ve Gloppe, 2002; Stokmans, 1999; Suna, 2006; Yalınkılıç, 2007). Türkçe dersine ilişkin tutum açısından değerlendirildiğinde ise tutumun, cinsiyet açısından örneklem farklılığına göre değişen bir kavram olduğu söylenebilir (Kazazoğlu, 2013). Zorbaz ve Habeş (2015)'in ortaokul; Kaya ve diğerlerinin (2009) 6, 7 ve 8. sınıf örnekleminde gerçekleştirdikleri araştırmada kız öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde pek çok araştırmada kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bıyıklı, 2014; Deniz ve Tuna, 2006; Kaya ve diğerleri, 2009; Bölükbaş, 2010; Gür ve diğerleri, 2013; Okur ve Özsoy, 2013). Bu sonuçlardan hareketle cinsiyetin gerek okuma tutum, gerekse Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde belirleyici bir etki oluşturduğu bununla birlikte okuma tutumun, Türkçe dersine yönelik tutumu açıklamada da kız öğrencilerin daha fazla açıklama ve etkiye

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ise cinsiyete ilişkin oluşturulan modellerden hareketle kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumları arttıkça, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının arttığı ve bu artışın kız öğrencilerde daha etkili olduğu söylenebilir. Gerek okuma becerisi gerekse Türkçe dersine ilişkin tutumu dilsel yetenek olarak bütün olarak değerlendirildiğinde kız öğrencilerin dil yeteneğinin daha erken geliştiği ve kızların erkeklere nazaran daha dil becerilerini kazanmaya daha yetkin ve eğilimli oldukları savunulmaktadır (Baroody ve Diamond, 2013; Güneş, 1997; Sackes, Işitan, Avcı ve Justice, 2015). Ayrıca cinsiyete ilişkin modellere dair açıklama oranından hareketle de bu etkinin açığa çıkışında başka değişkenlerin de etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Ünlü (2014), öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu; öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersine yönelik tutumlarının geliştiği ortaya koymuştur. Okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumun gelişiminin, Türkçe dersine ilişkin tutumun gelişimine olumlu yönde etkisinin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir (Demirel ve Epçaçan, 2012; Gelen, 2003; Mercan, 2017). Bu iki değişkenin başka değişkenlerle ilişkisinden hareketle gerek tüm örnekleme ilişkin modele gerekse cinsiyete dayalı olarak oluşturulan modellere eklenecek başka değişkenlerle bu etkinin açığa çıkışındaki başka faktörlerin varlığı tespit edilerek okuma tutumun ve beraberinde Türkçe dersine yönelik tutumun arttırılmasına katkı sağlanabilir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

Öneriler

1. Kız ve erkek öğrencilere ilişkin oluşturulan modellerdeki açıklama oranı ve etki düzeyinden hareketle bu farklılığın sebepleri nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
2. Okuma tutumun Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki yüksek etkisinden hareketle, okuma tutumu arttıracak farklı uygulamaların kullanıldığı deneysel çalışmalarla araştırma sonuçları sınanabilir.
3. Bu araştırma 6, 7 ve 8. sınıf düzeyiyle sınırlı olup modelin geçerliliği ve bulguların genellenebilirliği çeşitli öğretim kademelerini (ilköğretim, orta öğretim, üniversite ortaokul) kapsayacak araştırmalarla sınanabilir.
4. Okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutumun üzerindeki etkisine dair oluşturulan modellere ilişkin tüm sonuçlar, Türkçe dersine ilişkin tutumu etkileyen başka değişkenler olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle modele eklenecek başka değişkenlerle modelin geçerliliği yeniden sınanabilir.

5. Okuma tutumun pozitif yöndeki yüksek etkisinin ve bu etkide cinsiyeti rolünden hareketle öğretmenlerin okuma tutumu arttırmak için cinsiyete dayalı farklılıkların ön plana çıkarıldığı uygulamalara ağırlık verilmelidir.
6. Erkek öğrencilerin okumaya ve beraberinde Türkçe dersine ilişkin tutumu arttıracak bireysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi- İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akkılık, R. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 326-329.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akyol, H., (2005). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Altınok, H. (2004). Cinsiyet ve başarı durumlarına göre ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 81-91.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, İ. S., Kaya, N. S., & Bayraktar, U. (2015). Türkçe öğretiminde öğrenci tutumlarına yönelik yazılan makaleler üzerine meta-analiz çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(6), 95-118.
- Aydoğan, R. (2009). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bağcı, H. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2009) Bildirileri, Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2013). Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 291-301.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Bölükbaş, F. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- Byro, C. C. (2000). *A study of the relationship between reading attitude and gender in the fourth grade children*. Unpublished doctoral dissertation. Rowan University.
- Campbell, M. B., & Kmieciak, M. M. (2004). The greatest literacy challenges facing contemporary high school teachers: Implications for secondary teacher preparation. *Reading Horizons*, 45, 1-25.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
- Crosby, R. (2013). *Reading attitudes as a predictor of latino adolescents' reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation. University Of California Riverside, California.
- Çakır (Kozcu), N., Şenler, B., & Taşkın (Göçmen), B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 637-655.
- Çalışkan, M. (2004). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ve akademik benlik tasarımının başarıya etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çavuş, Ş., & Yaşar, F. Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının "Türk dili I ses ve yapı bilgisi" dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 187-208.
- Çeçen, M. A., & Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilk okuma yazma öğretimi*. Malatya: Öz Serhat Yayınları.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Deniz, S., & Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 170, 339-350.
- Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Egelioğlu, V. (1993). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri I, 24-28 Eylül 1990, Ankara.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Erdem, A. R., & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.

- Fidan, M., & Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünümleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(2), 480-493.
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 7-20.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genç, G., & Kaya, A. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil dersine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ. s. 1019-1022.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gür, T., Dilci, T., Şener, H., & Yıldırım, T. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 118-134.
- Hu, L., & Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İşeri, K. (2010). The investigation of the reading attitudes of second grade students. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 468-487.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc. USA.
- Kaniuka, T. S. (2010). Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(10), 184-188.
- Karabay, A., & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karahan, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Karasakaloğlu, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Kayıran, B. K. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli Kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. L. Grimm ve P. Yarnold (Ed.), *Reading and understanding multivariate statistics* (Vol. II). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York and London: The Guilford Press.
- Kocaarslan, M. (2016). An exploratory study of the relationships between reading comprehension competence, reading attitude and the vividness of mental imagery among Turkish fourth-grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 675-686.
- Köse, M., & Ünal, F. T. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (3)2, 233-249.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okur, A., & Özsoy, Y. (2013). Üstün zekalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(3), 254-264.
- Oktay, Y., & Aktan, E. (1997). Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığı (ses bilgisel duyarlılığın) karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 4. Ulusal Eğitim Kongresi Bilimleri Bildirileri, Eskisehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. Ansiklopedi Yayınevi.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Roberts, M. S., & Wilson, J. D. (2006). Reading attitudes and instructional methodology: how might achievement become affected? *Reading Improvement*, 43(2), 64-69.
- Saçkes, M., Işıtan, S., Avcı, K., & Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: What's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 65-72.

- Schatz, A., & Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48.
- She, H. C., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63-78.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin-Taşkın, Ç., & Esen-Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünlü, S. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ward, S. L. (2013). *An examination of a relationship between reading attitudes and reading achievement for a group of sixth grade students*. Unpublished doctoral dissertation. Mississippi State, Mississippi.
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 1233-1250.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41(1), 81-105.
- Yenilmez, K., & Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.
- Zorbaz, K. Z., & Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

Extended Abstract

Introduction

Reading is not only the interpretation and vocalization of symbols, but also it is a vital process that is established between the reader and the text for the protection and the transfer of cultural values (Keleş, 2006). Reading is, however, a nurturing power that provides the development of an individual's feelings as well as her/his universe of thought (Katrancı, 2015). The importance of this skill is further enhanced by the fact that the learning-teaching process takes place substantially through reading, understanding and speaking by the materials based on the language (Güneş, 2009; Oktay and Aktan, 1997). One of the ultimate goals aimed at acquiring reading skills is to turn this skill into a habit (Demirel, 2002; Güneş, 2007; Karatay, 2011). One of the factors in the acquisition of reading habits is the reading attitude (Aydın, Kaya and Bayraktar, 2015). The development of reading attitude (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed and Tucker, 2006; Yamashita, 2007) which affects all components of the reading process has a positive effect on the development of the attitude towards

6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Turkish course (Demirel and Epçaçan, 2012; Gelen, 2003; Mercan, 2017). Positive attitude towards Turkish course also affects academic achievement positively (Aktaş, 2013, Ateş, 2008). The studies in the literature indicate that the achievements aimed for Turkish course have not been attained adequately (Demir and Yapıcı, 2007; Kaya et al., 2009), the students have not found themselves academically adequate in Turkish course (Bıyıklı, 2014) and their reading skills have not improved sufficiently yet (Akkılık, 2011; Baş, 2012; Campbell and Kmiecik, 2004; Çeçen and Deniz, 2015; İşeri, 2010; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang and Meyer, 2012; Schatz and Krashen, 2006). As a result of the analysis, various studies investigating the relation between the reading skill and the attitude towards Turkish course were reached (Mercan, 2017, Dağtaş, 2013, Ateş, 2008, Şahinli, 2008), but any studies related to the effect of reading attitude on the attitude towards Turkish course and its explanation ratio on the attitude towards Turkish course were not reached. It is aimed to eliminate this deficiency in the field and to examine the role of the reading attitude, which is an important argument of the learning process, on the attitude towards Turkish course and the role of gender on this effect through structural equality modeling.

Method

This research aims to determine the effect of reading attitudes of the 6th, 7th and 8th grade students on the attitude towards Turkish course and the role of gender on this effect as well as the explanation ratio of the reading attitudes. The study was designed in the relational screening model. In the relevant model, it is aimed to determine the interchange of two or more variables or gradation of this change (Karasar, 2011). Participants in the study consists of 317 students attending to 6th, 7th and 8th grades of three middle schools selected by simple random sampling from random sampling methods. When examining demographic characteristics; 170 (55.5%) of the students were female, and 147 (46.4%) were male and 148 (46.7%), of participants were on the 6th grade, 103 (32.5%) of them were on the 7th grade and 66 (20.8%) were on the 8th grade. The data of the research were collected using Reading Attitude Scale and Attitude Scale towards Turkish course. In the analysis of the data, Structural Equation Modeling (SEM) was used to analyze the relationship between the variables.

Result and Discussion

In this study, the hypothesis about the effect of reading attitude on the attitude of Turkish course and the role of gender on this effect was examined by structural equation modeling. As a result of testing the hypothesis models generated as a result of the literature search, all models were verified and all hypotheses generated were accepted. In the model for the whole sample, the reading attitude has a direct, significant and high effect on the attitude towards Turkish course and explains about 40% of the variance related to the Turkish course. From these findings, it was determined that the reading attitude had a high level of explanation rate and directly a high level of positive effect on the attitude towards Turkish course. In other words, as the reading attitude increases, the attitude towards Turkish course also increases. Similarly, Mercan (2017) found in his research on 8th grade students that students with positive attitudes towards reading habits developed a more positive attitude towards Turkish course. In the study of Baş and Şahin (2012), the reading attitudes of the students explained about 45% of the academic achievements of Turkish course. In the study of Zorbaz and Habeş (2015), it was determined that the number of books read by middle school students affected their attitudes towards Turkish course positively. When looking at the relationship between reading attitude and Turkish course, the basic stage of the learning process in Turkish course is to discover the meaning connection between the reading texts (Demirel, 1995). The positive attitude towards reading increases the likelihood of recurrence of reading behaviors (Şahin-Taşkın and Esen-Aygün, 2017; Umucu Alpoğuz, 2014), acquisition and development of reading skills are directly related to the positive attitude towards reading (Akkaya and Özdemir, 2013; Balcı et al., 2012; Gömleksiz, 2005; İşeri, 2010). Ateş (2008) points out that there is a positive relationship between students' attitudes towards Turkish course, level of comprehension, Turkish course academic achievement and general academic achievement. Similar researches found that the relationship between Turkish course academic achievement (Kocaarslan, 2016; Baş and Şahin, 2012) and general academic achievement and the positive relationship between reading comprehension and knowledge level (Egelioglu, 1993) indicated the effect of Turkish course and reading skills on the learning process.

When the models generated within the scope of gender are examined; it can be seen that reading attitude in the model for female students explains 40% of the attitude towards Turkish course and 30% of it in the model related to male students. When the gender-related models were examined in terms of effects, it was seen that there was no indirect effect in both models and the total and direct effects were equal to each other. In addition, it can be said that the direct effect ($d=.63$) in the model for female students is higher than the one for male students ($d=.55$), but both models have a positive and high effect on the reading attitude and the attitude towards Turkish course. From these findings, it was determined that the reading attitude differed in its

effect on the attitude towards Turkish course and its explanation rate according to gender. In the literature, there was no research modeling this relationship, but the attitudes of female students were higher than those of male students (Akkaya and Özdemir, 2013; Baş, 2012; Balcı, 2009; Bozpolat, 2010; Byro, 2000; Çeçen and Deniz, 2015; Epçaçan, 2012; Logan and Johnston, 2009; Schatz and Krashen, 2006; Yalınkılıç, 2007). When we look at the attitude towards Turkish course, it can be said that the attitude differs in terms of gender variable (Kazazoğlu, 2013). According to the various studies, such as Zorbaz and Habeş (2015)'s study on secondary school students, Kaya et al. (2009)'s study conducted with 6th, 7th and 8th graders and some other researches (Bıyıklı, 2014; Deniz and Tuna, 2006; Kaya et al., 2009; Bölükbaş, 2010, Gür et al.; 2013, Okur and Özsoy, 2013), the attitudes of female students towards Turkish course are higher than those of males.

Based on the explanation rates of all models, it can be said that there are other variables on the attitude towards Turkish course, apart from the reading attitude. However, positive and high relationship between these two variables indicates that increasing reading attitude has a very important effect in increasing attitude towards Turkish course.



Dil Bilgisi Öğretiminin 2004-2017 Yılları Arası Türkçe Dersi Öğretim Programları Açısından İncelenmesi

*Ali Ferhat ÖMEROĞLU**

Öz

Bu araştırmanın amacı; 2004, 2005, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını tespit etmektir. Bu amaçla incelenen programlar; ilkokul ve ortaokul düzeyinde ele alınmıştır. Araştırmaya konu olan programlar "ilke, amaç, kazanım ve konular" açısından incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmadaki bulgular, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve incelenen öğretim programları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, 2004-2017 yılları arası öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminde ilke açısından ortak bir anlayış doğrultusunda hareket edildiği görülmüş; amaç, kazanım ve konuların programlar arasında benzer ve farklı yönlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, Program, Türkçe dersi öğretim programları

An Investigation of Grammar Teaching in terms of the Turkish Language Course Curricula between the Years 2004-2017

Abstract

The purpose of this study was to examine how the teaching of grammar was done in the 2004, 2005, 2015, and 2017 Turkish Language Course Curricula. The programs examined for this purpose were at the elementary and secondary school levels. The programs that were subject to investigation were investigated in terms of *principles, purposes, objectives, and topics*". The study is qualitative by design and was carried out as a descriptive survey. The findings in the study were obtained through document analysis and the examined curricula were used as the data collection tools. The findings revealed that a common understanding underlay the curricula between 2004-2017 in terms of *principle*, and that similarities and differences were found in terms of *purpose, objective, and topics* among the curricula.

Key Words: Grammar Teaching, Curriculum, Turkish Language Course Curricula

Giriş

İnsanlar, eğitim hayatları boyunca farklı bilim dallarına ait bilgileri öğrenmeye çalışırlar. Ancak bu öğrenmenin örgün eğitim sistemine göre planlı bir şekilde yürütülmesi gerekir. Örgün eğitimde hangi bilgilerin nasıl, ne zaman ve niçin öğretilmesi gerektiği, alan uzmanları tarafından hazırlanan öğretim programlarıyla belirlenir. Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012:

* Arş. Gör. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. Hatay, e-posta: ferhat.omeroglu@hotmail.com

6). Öğrenme ve öğretme sürecinin düzenli bir şekilde takip edilmesini sağlayan, belli bir öğrenme alanına ait bilgilerin ilke, amaç, kazanım ve içerik açısından sunulduğu bu programlarda öğretmenler ve öğrenciler için gerekli yönlendirmeler bulunmaktadır.

Her dersin genel amaçları olduğu gibi Türkçe dersinin de kendine özgü genel amaçları vardır. Türkçe dersi içerisinde yer alan dil bilgisi öğretimi, geçmişten günümüze farklı başlıklar altında öğretim programlarında yer almıştır. 1926'da dil bilgisi öğretiminin "Kavaid" başlığı altında açıklanmış olduğu programda yapılan yeni güncellemelerle bu başlık "Gramer" olarak değiştirilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015: 6). 1935 yılında Atatürk, Türkçenin asıl kuralları incelemelerle tespit edilinceye kadar dil bilgisinin öğretimden çıkarılmasını istemiş ve bu istek 1936'da uygulamaya koyulmuştur (Calp, 2016: 17). 1940'ta Milli Eğitim Bakanlığı Tahsin Banguoğlu'na "Ana Hatlarıyla Türk Grameri" isimli bir dil bilgisi kitabı ile yine 1942'de Necmettin Halil Onan'a "Dilbilgisi I" isimli bir dil bilgisi kitabı yazdırmıştır. Böylece dil bilgisi, öğretim programına yeniden girmiştir (Göğüş, 1970: 151). Dil bilgisi öğretiminin amacı, 1949 programında "Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak." (MEB, 1949: 63) olarak belirtilmiştir. 1949 programı gözden geçirilerek 1962 yılında yeniden basılmış ve 1981 programına kadar kullanılmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015: 18). 1981 programında "Dil Bilgisi" kazanımlarına özel amaçlar başlığı altında yer verilirken 2005 programında ise özel amaçlar başlığı kaldırılmış, bunun yerine amaç ve kazanımlar başlığı altında dil bilgisine ait içeriklere yer verilmiştir.

Türkçe programlarında dil bilgisi öğretimi incelendiğinde 1949 programından başlayarak dil bilgisinin temel dil becerileri ile birlikte ele alınması gerektiği görülmektedir. 2005 programı incelendiğinde "dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü" olarak verilmiştir (MEB, 2006: 7). 2015 ve 2017 programlarında ise dil bilgisi; okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Dil bilgisi öğretiminin programlardaki işlevselliğinin gözden geçirilmesi önemlidir. Batı dünyasında dil bilgisi öğretiminin öneminin gittikçe azaldığını düşünen David Mulroy, bu düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: "*Benjamin Franklin, okul derslerini yararlı olanlar ve süs kategorisinde olanlar şeklinde ikiye ayırıyordu. Dil bilgisine özel ilgi duyan bir eğitimci olarak en yakın arkadaşlarımdan bazılarının bile beni süs kategorisine götürme eğiliminde olduğunun farkındayım*" (Mulroy, 2004: 52). Gerek Batı'da gerekse ülkemizde dil bilgisi öğretimi hakkında çeşitli görüş farklılıkları vardır. Öncelikle "dil bilgisi" ile "dil bilgisi öğretimi" terimleri arasındaki ayrımın görülmesi gerekmektedir. "Dil bilgisi"; üniversitelerde Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerine okutulan ve kendi içinde alanlara sahip olan bir derstir. Yani "dil bilgisi" dilin geçmişi ve bugünü hakkında yoruma varılması için gerekli olan bir alandır. "Dil bilgisi öğretimi" ise eğitimle ilgili bir kavramdır. Örneğin, zamirlerin türlerini bilmekle bu zamir türlerinin nasıl öğretilmesi gerektiğini bilmek arasındaki farkı ayırt etmek önemlidir. "Dil bilgisi"

dersinde zamirlerin türlerini öğrenen bir öğretmen adayının öğretmen olduğunda zamirleri üniversitede aldığı eğitimdeki gibi öğretmesi söz konusu olamaz. Göğüş (1978: 339), ülkemizde dil bilgisi öğretiminin önemli bir problem olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir: “Okullarımızda dil bilgisini, öğretmen ve öğrencilerimiz sevimsiz görmektedirler; bu yüzden, kimi sınıflarda [bu ders] okutulmamaktadır. Kimi öğretmenler de eskimiş bir anlayışla, ana dili derslerini dil bilgisi kurallarını inceleme ve ezberlemeye özgü kılmaktadır. Bizde dil bilgisinin önemi, niçin ve ne ölçüde okutulması gerektiği, bugün de açıklığa kavuşturulması gereken bir sorundur.” Bu sorun, sadece ülkemizde değil, Batı’da da kendini göstermiştir. Tompkins (1998: 511)’e göre dil bilgisi muhtemelen dil sanatının en tartışmalı alanıdır. Öğretmenler, veliler ve toplum; dil bilgisi öğretiminin içeriği, nasıl öğretileceği ve ne zaman öğretime başlanacağı konusunda anlaşamazlar. Bazı insanlar, ilkökul kademesinde dil bilgisindeki resmi yönergenin zararlı olmasa bile gereksiz olduğunu düşünürken bazıları dil bilgisi öğretiminin dil eğitiminin anahtar bir unsuru olduğuna inanır. Yangın (2005), Türkçe Öğretim Programıyla ilgili yapmış olduğu çalışmada dil bilgisi konularının seçiminin bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) ise öğretmenlere uygulamış olduğu görüşme formu sonucunda öğretim programındaki dil bilgisi konularının azaltılıp azaltılmayacağıyla ilgili öğretmenler arasında görüş farklılıklarına ulaşmıştır.

Çocukların, konuşmayı ana dillerinin yapısını ve gramerini sezerek öğrendikleri bilinen bir gerçektir. Farkında olmadan gerçekleşen bu süreç, çocuklar anaokuluna girinceye kadar neredeyse tamamlanmış olmaktadır. Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminin amacı, ana diliyle ilgili ve sezgiyle öğrenilmiş bilgiyi açık hâle getirmektir, denilebilir (Tompkins, 1998: 512). Dilin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek dil bilgisi kazanımlarının öğrenciler için önemli olduğu bilinse de maalesef öğretim programlarında bu becerilerin hepsiyle ilgili dil bilgisi kazanımlarına yer verilmemektedir. Bu durum, akademik çalışmalarda gerekli olduğu görülen bir yaklaşımken bu yaklaşım öğretim ortamlarına yeterli düzeyde aktarılamamıştır. Her şeyden önce ilgili öğretim tarzının net bir biçimde ortaya koyulması gerekir. İyice anlaşılmayan cümleler, dil becerileriyle etkileşim kurulamamış bir dil bilgisi öğretimine neden olacaktır.

Dersin planlanma aşamasında kullanılacak kuramlar, önemli yere sahiptir. “Davranışçı öğrenme kuramları, davranışların hoşça giden ve gitmeyen yönlerinin sonuçlarına odaklanarak zamanla davranış değişikliği yapmak ve başkalarının davranışlarını modellemek üzerine yoğunlaşır” (Slavin, 2017: 116). Bu kuram 2004-2005 yıllarında uygulanan öğretim programlarına kadar etkisini göstermiştir. Güneş (2014: 284), davranışçı yaklaşımda dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi ile dil bilgisi öğretimi anlayışının kullanılan ve yaşayan dilin bir kısmını öğretmesi ve anlamayı geri planda bırakması yönüyle çok eleştirildiğini ifade etmektedir. Bu durum dil bilgisinin kalıplaşmış bir şekilde öğretilmesine ve öğrencilerin bu bilgileri öğrenirken sorgulamamasına neden olmuştur. Onan (2014: 73-74), davranışçı

yaklaşımın okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini destekleyerek çocuğun dil kullanım sürecindeki ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğunu, bilgiye önem verdiğini, olumlu yönde dil davranışı kazandırma ve dil farkındalığı oluşturmada başarılı olamadığını dile getirmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan biri de yapılandırmacılıktır. “Yapılandırmacı yaklaşımda yeni dil bilgisi benimsendiğinden dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından tanımlanan dil bilgisi öğretilmektedir. Bu süreçte öğrencinin ihtiyacına uygun, dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar ele alınmakta, dilin kullanım boyutuna ağırlık verilmektedir” (Güneş, 2014: 287). Öğrencilerin etkin katılımları ile ana dilini yetkin bir şekilde kullanacağı farklı yaklaşımların öğretim programlarında yer alması, günümüzde bilginin sınırsız bir şekilde yer kapladığı alandaki gelişmelerin takip edilmesi için elzemdir. Ayrıca bilgilerin öğretiminde tek bir yöntem ve teknik kullanılmayacağı gibi tek bir yaklaşımla hareket edilmesi de doğru olmayacaktır. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki yaklaşımları takip etmesi, öğretim sürecinin niteliğini artıracak ve gerekli bilgilerin öğretime zemin hazırlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; 2004, 2005, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki dil bilgisi konu alanının ilke, amaç, kazanım, konu açısından benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu, var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77).

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program yönergeleri vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 189). Araştırmada 2004, 2005, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları veri toplama aracı olarak kullanılmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Bulgu ve Yorum

Dil Bilgisi Öğretiminde İlkeler

2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, okuma, konuşma ve yazma temel dil becerilerinden oluşmaktadır. Programda dil bilgisi ile ilgili açıklama şöyledir (MEB, 2004: 18): *Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi benimsenmiştir. Bu nedenle dil bilgisi konularının verilisinde adlandırmaya gidilmemiştir.*

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ile dil bilgisi öğrenme alanına ayrılmıştır. Dil bilgisi öğrenme alanı incelendiğinde şu bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2006: 6-7): *“Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır.*

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Programda dil bilgisi ile ilgili yapılan açıklama şöyledir (MEB: 2015: 4): *“Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.”*

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, okuma, konuşma ve yazma temel dil becerilerinden oluşmaktadır. Temel beceriler başlığı altında verilen “ana dilde iletişim” alt başlığının içeriğinde dil bilgisine yer verilmiş ve ana dilde iletişim kurulabilmesi için *işlevsel dil bilgisine* ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmiştir. *“Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır”* (MEB, 2017: 10).

Programlar incelendiğinde dil bilgisinde uygulamaya dayalı öğretim, örneklerden hareketle öğretim, sezdirerek öğretim, konu sıralamasını izleme, sınıf düzeyine uygunluk gibi ilkelerin

Dil Bilgisi Öğretiminin 2004-2017 Yılları Arası Türkçe Dersi Öğretim Programları Açısından İncelenmesi

programlarda ortak bir şekilde alındığı görülmektedir. Konuların öğretiminde tümevarım yöntemi merkeze alınmıştır. Göğüş (1978: 349-351), dil bilgisi öğretiminde tümevarım yönteminin uygulanması, dil bilgisi kurallarının birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi, dil sorunlarının hedefe alınması, soruna yönelik gerekli örneklerin verilmesi, uygulamaların cümle içinde yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Dil bilgisi kazanımları, temel dil becerilerinin kazanımlarına göre daha sabit olduğu için dil bilgisini konu sıralamasına daha yatkın bir öğrenme alanı olarak görebiliriz. Dil bilgisi öğretiminde her şeyden önce çözüm odaklı yaklaşımın dikkate alınması gerekir. Bu ilkeler dil bilgisi etkinliklerine yansımazsa yine kurallar yığını bir öğretimle karşılaşmış olur. Bu nedenle öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin temel dil becerilerini geliştirecek şekilde verilmesi önemlidir.

Dil Bilgisi Konu Alanında Amaç ve Kazanımlar

2004 programında dil bilgisi konuları, “okuma” başlığının “söz varlığını geliştirme” alt başlığı içinde yer alırken “yazma” becerisi içinde “kendini yazılı olarak ifade etme” alt başlığı içinde değerlendirilmiştir. 2005 programında “dil bilgisi” öğrenme alanına ait bölümde 6. sınıflarda “kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, “kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” olmak üzere toplam 2 amaca yer verilmiştir. 7. sınıflarda “kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, “fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, “fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, “ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, “zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” olmak üzere toplam 5 amaca yer verilmiştir. 8. sınıflarda ise “filimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, “cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, “anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme” şeklinde toplam 3 amaca yer verilmiştir. Bu amaçlar içerisinde “kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacının 6 ve 7. sınıflarda ortak olduğu görülmektedir.

2015 ve 2017 programlarında dil bilgisi konuları, “okuma” başlığının “söz varlığı” alt başlığı içinde yer alırken yazma becerisi içinde doğrudan yer almıştır. Dil bilgisi kazanımlarının ilkökul ve ortaokul düzeylerindeki dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul Düzeyi Dil Bilgisi Kazanımları

Kazanım	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Toplam
2004	2	2	2	6
2015	2	5	-	7
2017	-	-	-	-

İlkokul düzeyindeki dil bilgisi kazanımları incelendiğinde 2004 programında 3-5. sınıf aralığında her bir sınıf düzeyi için 2 kazanım olmak üzere toplam 6 kazanıma yer verilmiştir. 2015 programında 3. sınıflarda 2 kazanım ve 4. sınıflarda 5 kazanım olmak üzere toplam 7 kazanım tespit edilirken 2017 programında ilkokul düzeyinde herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

İlkokul düzeyindeki dil bilgisi kazanımları, ortaokul düzeyindeki dil bilgisi kazanımları için ön bilgi oluşturmaktadır. 2017 programında öğrencilerin sesi doğru kullanabilmesi, kelimeyi metnin bağlamına uygun seçmede kelimenin yapısını kontrol edebilmesi, söz varlığını geliştirmesi, anlamlı cümleler kurabilmesi için önceki programlarda olduğu gibi temel düzeyde dil bilgisi ile ilgili kazanımlara yer verilebilirdi.

Tablo 2. *Türkçe Dersi Öğretim Programı Ortaokul Düzeyi Dil Bilgisi Kazanımları*

Kazanım	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
2005	-	16	20	17	53
2015	6	8	5	5	24
2017	3	6	6	5	20

Ortaokul düzeyindeki dil bilgisi kazanımları incelendiğinde 2005 programında 6. sınıflarda 16 kazanım, 7. sınıflarda 20 kazanım ve 8. sınıflarda 17 kazanım olmak üzere toplam 53 kazanıma yer verilmiştir. 2015 programında 5. sınıflarda 6 kazanım, 6. sınıflarda 8 kazanım, 7 ve 8. sınıflarda 5 kazanım olmak üzere toplam 24 kazanım; 2017 programında ise 5. sınıflarda 3 kazanım, 6 ve 7. sınıflarda 6 kazanım, 8. sınıflarda 5 kazanım olmak üzere toplam 20 kazanım tespit edilmiştir.

Ortaokul düzeyi dil bilgisi programları karşılaştırıldığında yeni programa doğru dil bilgisi kazanımlarında azalma olduğu görülmektedir. Fakat bu azalmalar konu eksikliği açısından değerlendirilmemelidir. Verilen kazanımlarda daha çok genel konu başlıklarına yer verilmiştir. Örneğin, 2005 programında “Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.” ve “İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.” kazanımları 2017 programında “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” şeklinde tek bir kazanım hâline getirilmiş olup, açıklama olarak isim çekim eklerinden çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki üzerinde durulması istenmiştir.

İlkokul Düzeyi Dil Bilgisi Konuları

Dil bilgisi konuları 2004 programında 1-5. sınıf aralığında incelenebilirken 5. sınıfların ortaokul düzeyinde değerlendirilmesi ile 2015 ve 2017 programlarında 1-4. sınıf aralığı incelemeye alınmıştır. Ancak dil bilgisi konularının dağılımı ilkokul düzeyinde okuma-yazma öğrenme alanları altında 3-5. sınıf aralığında verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul Düzeyi Dil Bilgisi Konuları

Dil Bilgisi Konuları	2004		2015		2017	
	Okuma	Yazma	Okuma	Yazma	Okuma	Yazma
Yapım Eki	+	-	+	-	-	-
Çekim Eki	-	+	+	+	-	-
Basit-Türemiş-Birleşik Kelime	-	-	+	+	-	-
İsim	-	+	+	+	-	-
Zamir	-	+	-	-	-	-
Sıfat	-	+	-	-	-	-
Fiil	-	+	+	-	-	-
Zarf	-	+	-	-	-	-
Edat	-	+	-	-	-	-
Bağlaç	-	+	-	-	-	-
Cümlede Yapı	-	+	-	-	-	-

2004 Türkçe Dersi Öğretim Programının okuma öğrenme alanına ait “söz varlığını geliştirme” amacı altında “yapım eki” konusuna yer verilmiştir. 3-5. sınıf aralığında yalnızca “-cı, -lık, -lı, -sız” yapım eklerinin kullanılarak kelimeler türetilmesi istenmiştir. Okuma kısmında başka bir dil bilgisi konusuna rastlanmamıştır. Yapım ekleri, kelime türetme ile ilgili olduğu için söz varlığı içinde değerlendirilmesi uygundur. Türkçenin eklemeli dil yapısı sayesinde söz varlığımızı zenginleştirebildiğimiz ilkökul öğrencilerine örnekler yoluyla sezdirilmesi gerekir. Gencan (2007: 37), eklemeli yapıya yönelik türetmelerin dilimize türetme kolaylığı, çekimlerde eşsiz bir düzen ve kökle ekin ilk bakışta görünmesi gibi özellikler kazandırdığını dile getirmiştir. Yazma alanında ise “kendini yazılı olarak ifade etme” amacı altında “çekim eki, isim, zamir, sıfat, fiil, zarf, edat, bağlaç ve cümlede yapı” konularına yer verilmiştir. Çekim ekleri, cümle oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Ancak programda yalnızca isim çekim ekleri ele alınmış ve isim konusu içinde değerlendirilmiştir. “Çekim ekleri görevi gereği sözcükleri ve sözcük gruplarını birbirine bağlayarak söz dizimsel anlamı oluşturmaktadır. Özellikle bir sözcüğe gelen çekim ekleri, algı alanını genişletici bir işleve sahiptir” (Onan, 2009: 88). Bu görüşten hareketle çekim eklerinin yazma becerisi içerisinde değerlendirilmesi uygundur; ancak tamlama oluşturarak söz varlığını genişletebildiğimiz için okuma becerisiyle de ilişkilendirilebilir. Yine 3-5. sınıf aralığında öğrencilerin yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanmaları istenmiştir. 3. sınıflarda *ad (adın iyelik ekleri), adın tekil ve çoğul biçimleri, adların yerine kullanılan kelimeler (zamir) ve varlıkları çeşitli yönlerden niteleyen kelimeler (sıfat)*; 4. sınıflarda *ad (ad durum ekleri), sıfat, zamir, fiil*; 5. sınıflarda *isim, sıfat, zamir, zarf, fiil, edat, bağlaç* kavramlarının örneklerden yola çıkılarak sezdirilmesi istenmiş; ancak kelime türlerinin kendi içinde çeşitlerine girilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Cümlede yapı konusu, 5. sınıflarda verilmiş ve öğrencilerden yazılarında farklı cümle yapılarına yer vermeleri istenmiştir. Bu konunun öğretiminde iki farklı cümlenin birleştirilip tek bir cümle şeklinde ifade edilebileceğinin gösterilmesi; basit ve bileşik cümlenin tanımı yapılmadan sadece öğrencilerin bunları kullanmaya özendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ses bilgisini geliştirecek olan ses olayları konusuna ise yer verilmemiştir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde sesi doğru bir şekilde

kullanabilmeleri sağlanmalıdır. “Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde tümevarım ya da parçadan bütüne modelinden yararlanılmaktadır. Bu model, parçadan bütüne giden zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Düşünme biçimi olarak zihnimizin tek tek olgularla ilgili yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşması işlemlerini içermektedir” (Güneş, 2013: 177-178). Programda sırasıyla biçim, kelime ve cümle bilgisi olmak üzere parçadan bütüne doğru giden bir anlayış söz konusu olup aynı zamanda yeri geldikçe kelime türlerinin ileriki sınıf düzeylerinde tekrar edildiği görülmüştür.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” amacı altında 3. sınıflarda “*isim*”, “*fiil*”, “*çekim eki*” (*çoğul eki, ismin durum ekleri*); 4. sınıflarda ise “*isim*” (*varlıkların verilmesine göre*), “*çekim eki*” (*iyelik eki ve fiil çekim ekleri*) ile “*basit-türemiş-birleşik kelime*” konularına yer verilmiştir. Basit, türemiş ve birleşik kelimelerin öğretiminde kelimenin türetme mantığının kavratılması, yapım eklerinin ezberletilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. “*Yazma*” öğrenme alanı incelendiğinde 3. sınıflarda herhangi bir dil bilgisi konusuna yer verilmemiştir. 4. sınıfların “*yazma*” alanında “*çekim eki*” (*hâl ekleri, iyelik ekleri ve çoğul eki*) ile “*isim*” konusu ele alınmıştır. Programda isim ve fiil olmak üzere temel kelime türleri dışında diğer kelime türlerine yer verilmediği görülmektedir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin söz varlığını kullanabilmeleri açısından kelime türlerine yönelik çalışmaların yapılması gerekir. En azından kelime türlerinin genel özellikleri, bir okuma ya da yazma çalışmasında işlevleri ile birlikte öğretilebilir. Çekim eklerinin ise isim ve fiil türleri ile ilişkisine göre sınıf düzeylerine aktarımı sağlanmalıdır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının 1-4. sınıf düzeyi okuma ve yazma öğrenme alanları incelenmiş ve dil bilgisi konularına hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmüştür.

Öğretim programları incelendiğinde ilkökul düzeyinde dil bilgisi konularındaki dağılımların farklılaştığı görülmektedir. 2004 ve 2015 programında yapım eki konusu okuma becerisi altında değerlendirilmiştir. Çekim eki ve isim konuları 2004 programında yalnızca yazma becerisi altında değerlendirilirken 2015 programında ise okuma ve yazma becerilerine dağıtılmıştır. Basit, türemiş ve birleşik kelime ayrımının fark edilmesi yalnızca 2015 programının okuma ve yazma becerisi altında yer almıştır. Zamir, sıfat, zarf, edat ve bağlaç konuları 2004 programında yazma becerisi içinde verilmiş olup bu konular diğer programlarda yer almamıştır. İsim tamlamaları, sıfat tamlamaları ve ses olayları konusu ilkökul düzeyindeki programlarda yer almamıştır. Cümlede yapı konusu yalnızca 2004 programında yazma başlığı altında işlenmiştir. 2004 programında 3. sınıftan başlayarak 5. sınıf düzeyine kadar dil bilgisi konularının tekrar ettiği ve aşamalı olarak arttığı görülmektedir. 2015 programında ise yapım eki, çekim eki, isim ve fiil gibi konuların tekrarı söz konusudur. İlkokul düzeyi incelendiğinde dil bilgisi konularında 2004 programından başlayarak 2017 programına kadar aşamalı olarak azalma olduğu görülmektedir. Öncelikle bu konuların gelişigüzel bir şekilde dil becerilerine aktarılması

Dil Bilgisi Öğretiminin 2004-2017 Yılları Arası Türkçe Dersi Öğretim Programları Açısından İncelenmesi

gerekir. “Her sınıf düzeyinde, hangi dil konusundan başlanacağına ve hangi konularla devam edileceğine karar vermede sistematik bir sıra yerine, o sınıftaki öğrencilerin söyleyiş ve yazım yanlışlarından hareket edilebilir. Dil bilgisi kavram ve kuralları soyuttur. Çocuğun bunları anlaması, belli bir olgunluğa erişmesini gerektirir. Bundan dolayı, ilk üç sınıfta kurallar sezdirilmeli, tanımlara yer verilmemelidir. Dördüncü sınıftan itibaren tanımlar verilmeye başlanabilir” (Yangın, 2002: 35). İncelemeler sonucunda 2017 programında ilkökul düzeyinde herhangi bir dil bilgisi konusunun yer almadığı görülmüştür. Dil bilgisi konuları, 2017 programında sezdirme yöntemiyle verilebilirdi. Öğrencilerin ses, yapı, anlam ve söz dizimi ile ilgili genel bilgileri edinmesi, dil becerilerini ortaokul düzeyinde daha bilinçli bir şekilde kullanması için gereklidir.

Ortaokul Düzeyi Dil Bilgisi Konuları

Dil bilgisi konuları 2005 programında 6-8. sınıf aralığında incelenebilirken 5. sınıfların ortaokul düzeyinde değerlendirilmesi ile 2015 ve 2017 programlarında 5-8. sınıf aralığı incelemeye alınmıştır. Ancak dil bilgisi konularının dağılımı 2005 programında dil bilgisi başlığı altında değerlendirilirken 2015 ve 2017 programlarında okuma ve yazma becerileri içinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Dersi Öğretim Programı Ortaokul Düzeyi Dil Bilgisi Konuları

Dil Bilgisi Konuları	2005		2015		2017	
	Dil Bilgisi	Okuma	Yazma	Okuma	Yazma	
Kök ve Ek	+	-	+	+	-	
Yapım Eki	+	-	+	+	-	
Çekim Eki	+	-	+	+	-	
Basit-Türemiş-Birleşik Kelime	+	-	+	+	-	
İsim	+	+	+	+	-	
Zamir	+	+	+	+	-	
İsim Tamlamaları	+	+	+	+	-	
Sıfat	+	+	+	+	-	
Sıfat Tamlamaları	+	+	+	+	-	
Edat	+	+	+	+	-	
Bağlaç	+	+	+	+	-	
Ünlem	+	+	+	+	-	
Fiil	+	+	+	+	-	
Zarf	+	+	+	+	-	
Basit-Türemiş-Birleşik Fiil	+	-	-	+	-	
Zaman ve Anlam Kayması	+	-	-	-	-	
Ek Fiil	+	-	+	-	+	
Fiilimsiler	+	+	+	+	-	
Cümlelerin Öğeleri	+	-	+	-	+	
Fiilde Çatı	+	-	-	-	+	
Cümlede Yapı/Tür	+	-	-	-	+	
Anlatım Bozuklukları	+	-	+	+	+	
Ses Olayları	+	-	+	-	+	

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının *“dil bilgisi”* öğrenme alanında 6. sınıf düzeyine ait *“kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında *“kök-ek”, “yapım eki”, “çekim eki”, “basit-türemiş-birleşik kelimeler”* konularına yer verilmiştir. Bu konularda Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunun vurgulanması, çekim eklerinin çeşitlerine ilgili oldukları konularda değinilmesi, ekler arasındaki hiyerarşik ilişkiye dikkat edilmesi, yapım eklerinin türlerinin kavratılırken ilgili ses olaylarına ve sözcüklerin yapı olarak kuruluşlarındaki anlam özelliklerine dikkat edilmesi istenmiştir. Yine *“kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında *“isim”, “zamir”, “hâl eki”, “iyelik eki”, “isim tamlaması”, “sıfat”, “sıfat tamlaması”, “edat”, “bağlaç”* ve *“ünlem”* konularına yer verilmiştir. İsim, zamir ve sıfatların kendi içinde bütün çeşitlerinin örneklerden hareketle öğretilmesi amaçlanmıştır. İsmın hâlleriyle fiiller arasındaki ilişkiye dikkat çekilmesi; hâl eklerinin eklendikleri kelimeye kazandırdığı farklı anlam özelliklerine ağırlık verilmesi; örneklerden hareketle 3. teklik kişi iyelik eki ile belirtme hâli ekinin kullanımının kavratılması; kelime ile eklerin, ek ile ekin birleşmesinde ortaya çıkan yardımcı ünsüzlerin işlevinin kavratılması istenmiştir.

7. sınıf düzeyine ait *“kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında *“fiil”, “kip ve çekimli fiil”, “bildirme kipleri”, “dilek kipleri”, “zarf”* konularına yer verilmiştir. Bildirme ve dilek kipleri, fiil çekim eklerinin öğretimi ile ilgili konulardır. Zarfların bütün çeşitlerinin anlatılması amaçlanmıştır. Yine *“fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında *“basit-türemiş-birleşik fiil”* konusuna yer verilmiştir. Verilen kazanımlarda anlam özelliklerinin kavratılması ve cümledeki işlevin ön plana çıkarılması söz konusudur. *“Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfların fark edilmesi, fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğinin kavratılmasına yer verilmiştir. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymalarının bir anlatım bozukluğu olmadığı, tersine Türkçenin bir zenginliği olduğunun örneklerden hareketle açıklanması istenmiştir. *“Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında isim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğinin, isimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünün, isimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğinin kavratılması ve ek fiilin işlevine uygun olarak kullanılmasına yer verilmiştir. *“Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında ise ek fiilin işlevi ve birleşik yapılardaki anlam özelliklerinin kavratılması ele alınmıştır.

8. sınıf düzeyine ait *“fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkların kavratılması ile fiilimsilerin işlevlerinin ve kullanım özelliklerinin kavratılmasına yer verilmiştir. *“Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”* amacı altında *“cümlelerin öğeleri”, “fiilde çatı”, “cümlede yapı”* konuları ele alınmıştır. Cümlelerin temel ve yardımcı öğelerinin özellikleri ile fiilin çatısında öznesine göre etken-edilgen,

nesnesine göre geçişli-geçişsiz çatı özelliklerinin kavratılması istenmiştir. Çatı konusunun fiilden fiil yapma ekleri ile ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. İsim-fiil cümleleri ile kurallı-devrik cümlelerin anlam ve kullanım özelliklerinin kavratılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Öge/ek ortaklığı, bağlaç ve fiilimsi kullanımlı cümlelerin yapı özelliklerine de dikkat edilmesi vurgulanmıştır. Yine “*anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme*” amacı altında cümlede “*anlatım bozuklukları*”na neden olan kullanımların belirlenmesi ve düzeltilmesi istenmiştir.

2005 programında “amaç” başlığı içerisinde değerlendirilen bazı dil bilgisi konularının işlevine uygun bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde kelime türleri içerisinde verilen hâl eki ve iyelik eki konuları aslında kelimenin yapı özelliği ile ilgilidir. 7. sınıflarda yine kelimenin yapısı ile ilgili olan bildirme ve dilek kipleri, kelime türleri başlığı altında verilmiştir. Bu programda yer alan amaçların birbiriyle ilişkisi göz önüne alındığında ses, yapı ve söz dizimine yönelik daha genel ve kapsayıcı bir başlığın koyulması daha uygun olabilirdi. Örneğin, 8. sınıf düzeyine ait olan fiilde çatı konusu, cümleyle ilgili olduğu kadar kelimenin yapısıyla da ilgilidir. Dil bilgisi konuları arasında belli uyumlar söz konusudur. “Konu sıralamasındaki ilkeler, disiplinlere göre farklılık gösterir. Öncelik-sonralık, büyüklük-küçüklük, bütün-parça, yakınlık-uzaklık, bağımlılık-bağımsızlık... Bunlar konu sıralamasında belirleyici olabilecek ilkelerden bazılarıdır. Meselâ bir dil bilgisi öğretim programında sıfat ve zamir konusu, ismin önüne geçemez. Çünkü sıfat ve zamirin varlığı isme bağlıdır. Zarf konusu fiilin önüne geçemez. Çünkü zarfın varlığı da fiile bağlıdır. Programdaki konu sırasını işte bu veya buna benzer ilişkiler belirler” (Karahan, 2009: 26). 2005 programı incelendiğinde konuların sınıf düzeylerine aktarımında daha dikkatli bir seçimin yapıldığı görülmektedir. Daha çok kelimenin yapısı ve türü ağırlıklı konular mevcuttur. Aynı zamanda sesten söz dizimine doğru giden tümevarımcı bir yaklaşımın olması da dil bilgisi öğretiminin ilkeleriyle örtüşmektedir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının 5-8. sınıf aralıklarında dil bilgisi konularını içeren okuma ve yazma öğrenme alanları incelenmiştir. Dil bilgisi konuları okuma alanında söz varlığını geliştirme amacı altında yer alırken yazma alanında doğrudan verilmiştir.

5. sınıfların “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” amacı altında “*isim*”, “*sıfat*”, “*isim ve sıfat tamlamaları*” konularına yer verilmiştir. İsim ve sıfatların cümledeki işlevlerinin fark edilmesi; isim ve sıfat tamlamalarının anlama olan katkılarının bilinmesi amaçlanmıştır. “Yazma” öğrenme alanında “*çekim eki*” (*hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli*), “*yapım eki*”, “*isim*”, “*isim tamlaması*”, “*sıfat*”, “*sıfat tamlaması*” ve “*ses olayları*” konularına yer verilmiştir. Sözcük türleri ve tamlamaların cümledeki işlevine uygun kullanılması amaçlanırken ses olaylarına uğrayan kelimelerin doğru kullanılması istenmiştir.

6. sınıfların “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” amacı altında “zamir”, “edat”, “bağlaç” ve “ünlem” konularına yer verilmiştir. Zamirlerin cümledeki işlevlerinin fark edilmesi; edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkılarının bilinmesi amaçlanmıştır. “Yazma” öğrenme alanında “çekim ekleri” (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli), “yapım ekleri”, “zamir”, “edat”, “bağlaç” ve “ünlem” konuları ele alınmıştır. Çekim ekleri ve yapım eklerinin doğru kullanılarak kök bilgisi ile ilişki kurulması; zamirlerin, edatların, bağlaçların ve ünlemlerin cümledeki işlevlerine uygun kullanılması istenmiştir. Yazma çalışmalarında, kaynaştırma harfleri ile yazdıklarında “ses olayları”na uğrayan kelimelerin doğru kullanılması vurgulanmıştır. Son olarak yapım eklerinin bilinerek “basit, birleşik ve türemiş sözcükler”in ayırt edilmesi amaçlanmıştır.

7. sınıfların “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” amacı altında “fiil” ve “zarf” konularına yer verilmiş olup fiillerin ve zarfların cümleye kattığı anlam ve işlevin fark edilmesi istenmiştir. “Yazma” öğrenme alanında “çekim ekleri” (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri), “yapım ekleri”, “fiil”, “ek fiil” ve “zarf” konularına yer verilmiştir. Çekim eklerini (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri) ve yapım eklerini doğru kullanma; fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerini, ek fiili ve zarfları cümledeki işlevlerine uygun kullanma amaçlanmıştır.

8. sınıfların “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” amacı altında “fiilimsi” konusuna yer verilmiş olup fiilimsilerin cümledeki işlevinin fark edilmesi istenmiştir. “Yazma” öğrenme alanında “anlatım bozuklukları”, “cümlelerin öğeleri” ve “fiilimsi” konularına yer verilmiştir. Dil bilgisine dayalı anlatım bozukluklarının farkına varılması, cümlelerin öğelerinin bilinmesi ve fiilimsilerin cümledeki işlevine uygun olarak kullanılması amaçlanmıştır.

2015 programında konu sınıflandırmalarında 2005 programına benzer bir yaklaşımla hareket edilmiştir. Bu programda yapım ve çekim ekleri, isim ve sıfat, tamlama oluşturma gibi temel düzeyde ele alınan konular 5. sınıf düzeyine kaydırılmıştır. Sözcük türleri konusu, okuma ve yazma becerileriyle birlikte değerlendirilmiştir. Yapım ve çekim eki konularının 7. sınıf düzeyine kadar tekrar edildiği görülmektedir. Türkçede çekim ekleri, sık kullanılan ekler arasındayken yapım eklerinin ise kullanım sıklıkları değişebilmektedir. Bu nedenle programda isim ve fiil konularının anlatıldığı sınıf düzeylerine göre yapım ve çekim eki konularında da sınıflandırmaya gidilmesi uygundur. Bir önceki programla karşılaştırıldığında 2015 programında 7. sınıf düzeyinde basit-türemiş-birleşik fiil, zaman ve anlam kayması, fiilde çatı; 8. sınıf düzeyinde ise cümlede yapı konu başlıklarına yer verilmediği görülmektedir. Fiilde çatı eklerinin, yapım eki konusu içinde verilmesi amaçlanmış olabilir. Ancak programda çekim eklerinin türlerine yönelik açıklamalar verilirken yapım eklerinin türleri açısından sınıf düzeylerinde herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. Yapım eklerinin sayısı çekim eklerinden fazla olduğu için bu eklerin öğretim sırasının açık bir şekilde verilmesi gerekir. Karadağ ve Kurudayıoğlu’na göre (2010: 454)

Türkçenin kelime türetme özelliği, kişilerin dili daha zengin ve etkili kullanmasına yardımcı olmaktadır. Bunun için öncelikle Türkçe eğitimi alan öğrencilerde morfolojik farkındalık oluşturulmalı ve bu farkındalık bilince dönüştürülmelidir. Özellikle kelime hazinesinin geliştirilmesi/zenginleştirilmesi açısından Türkçenin kelime türetme özelliğinden yararlanılmalıdır. 2015 programı incelendiğinde yapım eklerinin, yazma becerisi içerisinde değerlendirildiği görülmektedir. Hâlbuki söz varlığı oluşturan yapım ekleri, okuma becerisiyle ilişkilendirilebilecek konular arasında olup kelime tanıma ve kelime ayırt etme açısından önemli işlevlere sahiptir. Türkçede kelime köküne gelen eklerin fark edilmesi, kelimeler arasında okunmuş ve anlam farklılıklarının da açık bir şekilde görülmesini sağlar.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının 5-8. sınıf aralıklarında dil bilgisi konularını içeren okuma ve yazma öğrenme alanları incelenmiştir. Dil bilgisi konuları okuma alanında söz varlığını geliştirme amacı altında yer alırken yazma alanında doğrudan verilmiştir.

5. sınıfların *“okuma”* öğrenme alanının *“söz varlığı”* amacı altında *“kök-ek”* ve *“yapım eki”* konuları ele alınmıştır. Yapım eklerinin ezberletilmeyip işlevinin sezdirilmesi gerektiği ve kelime türetme mantığının kavratılması gerektiği açıklanmıştır. *“Yazma”* öğrenme alanında ise *“ses olayları”* konusuna yer verilmiştir. Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulması açıklanmıştır.

6. sınıfların *“okuma”* öğrenme alanının *“söz varlığı”* amacı altında *“çekim ekleri”* (*çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki*), *“isim”, “sıfat”, “isim ve sıfat tamlamaları”, “edat”, “bağlaç”, “ünlem”, “zamir”* ve *“basit-türemiş-birleşik kelime”* konularına yer verilmiştir. Çekim eklerinin işlevlerinin ayırt edilmesi; isim, sıfat, isim ve sıfat tamlamaları, edat, bağlaç, ünlem ve zamirlerin metnin anlamına olan katkısının açıklanması; basit, türemiş ve birleşik kelimelerin ayırt edilmesi amaçlanmıştır. *“Yazma”* öğrenme alanında dil bilgisine yönelik herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

7. sınıfların *“okuma”* öğrenme alanının *“söz varlığı”* amacı altında *“çekim ekleri”* (*kip ve kişi ekleri*), *“basit-türemiş-birleşik fiiller”, “zarf”, “fiil”* ve *“anlatım bozuklukları”* konuları ele alınmıştır. Çekim eklerinin işlevlerinin ayırt edilmesi; basit, türemiş ve birleşik fiillerin ayırt edilmesi; zarfların metnin anlamına olan katkısının açıklanması; fiillerin anlam özelliklerinin fark edilmesi; anlama dayalı anlatım bozukluklarının tespit edilmesi istenmiştir. *“Yazma”* öğrenme alanında ise *“ek fiil”* konusuna yer verilmiş ve ek fiilin işlevine uygun kullanılması istenmiştir.

8. sınıfların *“okuma”* öğrenme alanının *“söz varlığı”* amacı altında *“anlatım bozuklukları”* ve *“fiilimsi”* konularına yer verilmiştir. Dil bilgisi yönünden anlatım bozukluklarının metinde belirlenmesi, fiilimsilerin cümledeki işlevlerinin kavratılması, fiilimsi türlerinin fark ettirilmesi ve fiilimsi eklerinin ezberletilmemesi amaçlanmıştır. *“Yazma”* öğrenme alanında ise *“cümlelerin öğeleri”, “cümle türleri”* ve

“fiilde çatı” konuları ele alınmıştır. Cümlelerin öğelerinin ayırt edilmesi, cümle türlerinin tanınması, fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısının kavratılması, cümle türleri ve fiilde çatı konusunda kavram tanımlarına girilmemesi amaçlanmıştır.

2017 programında konuların sınıf düzeylerine aktarımında sesten cümleye, parçadan bütüne doğru giden tümevarımcı bir öğretim söz konusudur. 5. sınıflarda ses bilgisi ile yapı bilgisinin eşgüdümü olarak öğretimi amaçlanmış olup doğru bir konu yerleşimi sağlanmıştır. Çünkü kelimeye gelen eklerle ses değişiklikleri arasındaki bağlantının kurulması önemlidir. Yapı ve sözcük bilgisi ile ilgili konular okuma becerisi içerisinde değerlendirilirken cümle bilgisi ile ilgili konular yazma becerisi içerisinde değerlendirilmiştir. Çekim ekleri ve fiilimsi konuları okuma becerisinin söz varlığını geliştirme amacı altında yer almıştır. Çekim eklerinden ilgi ve iyelik eklerinin tamlama oluşturduğu göz önüne alındığında söz varlığını geliştirme amacı altında yer alması düşünülebilir. Ancak çekim eklerinin söz dizimi oluşturması ve fiilimsi eklerinin cümlelerin yapısını etkilemesinden dolayı yazma becerisiyle de ilişkilendirilmesi gerekirdi. 6. sınıfta verilen basit-türemiş-birleşik kelime ile 7. sınıfta verilen basit-türemiş-birleşik fiil konularının öğretiminde yapım eklerine değinilse de bu eklerin öğretiminde çekim eklerinde olduğu gibi belli bir sınıflandırmaya gidilmesi daha uygun olacaktır. Önceki programlarda 8. sınıf düzeyinde yer alan anlatım bozuklukları konusu, bu programda 7. sınıf düzeyinde anlam yönünden, 8. sınıf düzeyinde ise dil bilgisi yönünden incelenmiştir. Anlatım bozukluklarının sınıf düzeylerine aktarılması, uygun bir yaklaşımdır. Dil bilgisi öğretimi açısından konuların sınıf düzeylerine yerleştirilmesi ve adlandırılmasında, bu programın önceki programlara göre daha nitelikli bir şekilde hazırlandığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

2004-2017 yılları arası Türkçe Dersi Öğretim Programları ilke, amaç, kazanım ve konu açısından değerlendirilmiştir. İlke olarak dil becerilerini destekleyici, uygulamalı ve aşamalı bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamalarla işlevsel bir dil bilgisi öğretiminin gerektiği vurgulanmıştır. Nitekim Güneş (2013: 72) dil bilgisinin; bireyin dili iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmesi gerektiği, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olup bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gerekli olduğundan bahseder.

İlkokul düzeyinde yer alan dil bilgisi öğretimi, okumanın “söz varlığını geliştirme” ile yazmanın “kendini yazılı olarak ifade etme” amacı içinde değerlendirilmiştir. Ortaokul düzeyinde ise 2005 programında dil bilgisi konularına yönelik amaçlara yer verilmiştir. 2015 ve 2017 programlarında dil bilgisi konuları, “okuma” başlığının “söz varlığı” alt başlığı içinde yer alırken yazma becerisi içinde doğrudan yer almıştır.

2005 programıyla kıyaslandığında yeni öğretim programlarının dil bilgisi kazanımlarında sadeleştirmeye gidilerek daha genel başlıklara yer verilmiştir. Böylece 2017 programının niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Konu sıralamalarının sınıf düzeylerine aktarımında programlar arasında benzer bir yaklaşım söz konusuysen konuların dil becerilerine aktarımında belirli farklılıklar göze çarpmaktadır.

İlkokul düzeyindeki programlar incelendiğinde yapım eklerinin 2004 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisinin söz varlığını geliştirme amacı altında yer aldığı görülmekte ve bu eklerin sözcüklere gelerek yeni sözcükler oluşturduğu bilinmektedir. Onan (2014: 241), yapım eklerinin sözcüklerin anlam oluşumu sürecinde etkili olduğunu, bir başka ifadeyle bu eklerin sözcük düzeyinde anlama ve anlamlandırmanın sınırları üzerinde belirleyici bir işleve sahip olduğunu dile getirir. Ancak 2015 programında ilkökul düzeyinin aksine ortaokul düzeyinde yapım eklerinin yazma becerisi altında değerlendirildiği görülmüştür. Yapım ekleri söz varlığı ile ilgili olduğu için okuma becerisinin söz varlığını geliştirme amacı altında yer alması daha uygun bir yaklaşımdır. 2017 programının ortaokul düzeyinde ise yapım ekleri okuma becerisi altında değerlendirilmiştir.

İlkokul düzeyinde 2004 programında çekim ekleri yazma becerisi altında, 2015 programında ise okuma ve yazma becerileri altında birlikte verilmiştir. Ortaokul düzeyinde bu eklerin 2015 programında yazma becerisi altında, 2017 programında ise okuma becerisi altında değerlendirildiği görülmüştür. Korkmaz (2009: 22), yapım eklerinin kök ile gövdenin kendi sınırları içinde kaldığı hâlde, çekim eklerinin kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlelerin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kurduğundan bahseder. Bir düşünceyi anlatabilmek için kelimelere, kelime gruplarına ve cümleye ihtiyaç vardır. Bu nedenle çekim eklerinin dizimdeki görevinden dolayı yazma, kelime grupları ile söz varlığı geliştirme açısından okuma becerisi ile ilişkilendirilmesi işlevi açısından daha uygundur.

Üstünova (2004: 181)'ya göre dil birimlerinin görevsel ve anlamsal olmak üzere iki işlevi bulunmaktadır. Geleneksel dil bilgisi daha çok biçime önem verdiği için dil incelemelerinde sıklıkla eklerin biçimsel işlevleri üzerinde durulur, anlamsal işlevleri pek ön plana çıkarılmaz. Yalnız yapım eklerinde kısmen anlamsal işlev vurgulanır. Oysa tüm ekler hem biçimsel hem anlamsal açıdan ele alınmalı, bulunduğu yerdeki iki işlevi de açıkça ortaya konmalıdır.

Eklerin kullanım sıklıklarının ve işlevselliğinin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Programlarda eklerin ezberlenmemesi gerektiği vurgulansa da ek öğretiminde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği net değildir. Sadece 2004 programında işlek olan “-cı, -lık, -lı, -sız” eklerinin kullanılması ile ilgili bilgiye rastlanmaktadır. Kullanımı en işlek ekten başlayarak işleklik derecesi az olan eke doğru bir sıralamanın devam ederek yapım eklerinin kelimeye ve cümleye kattığı anlamların örneklerle sezdirilmesi gerekir. Kelimeye gelen bir ek, bazen çok farklı anlam oluşturacak şekilde kullanılabilir. Bu da eklerin tek bir

anlamla sınırlı tutulmaması gerektiğini göstermektedir. Karadağ (2013: 43)'a göre öğrencilerin sık kullandıkları yapım eklerinin bilinmesi, hedef kitlenin özellikleri ve öğretim sürecinin planlanması açısından son derece önemlidir.

İlkokul düzeyi dil bilgisi konuları incelendiğinde 2004 programında sadece yazma becerisi altında kelime türü olarak isim, zamir, sıfat, fiil, zarf, edat ve bağlaç konularına yer verilmiştir. 2015 programında okuma becerisi altında isim ve fiil konularına; yazma becerisi altında isim konusuna yer verilmiştir. Ortaokul düzeyi incelediğinde kelime türlerinin 2005, 2015 ve 2017 programlarında yer aldığı görülmektedir. Bu konular 2005 programında dil bilgisi, 2015 programında okuma ve yazma, 2017 programında okuma öğrenme alanları içerisinde yer almaktadır.

Dilin söz varlığı ile ilgili olan kelime türlerinin öğretiminde hem alıcı hem de üretici kelime hazinelerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle programda söz varlığı geliştirme çalışmalarında okuma ve yazma etkinliklerinin yanı sıra dinleme ve konuşma etkinliklerine de yer verilmelidir. Öncelikle kelime türlerinin metin içindeki işlevinin sezdirilmesi gerekir. Örneğin zamirin cümleler arasında bağdaşıklığı sağlaması, sıfatların betimleyici anlatımlarda kullanılması vb. farklı çalışmalara yer verilmelidir. İsim ve sıfat tamlamaları da söz varlığı ile ilgili konular olduğu için ilkokul ve ortaokul düzeyinde bu tamlamalar ile ilgili etkinliklerin verilmesi gerekir. Programlar incelendiğinde tamlama konusuna ilkokul düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. Bu konuların öğretiminde kalıplaşmalardan ziyade öğrencilerin mevcut söz varlıklarını geliştirecek ve eklerin anlamsal işlevlerini hissettirecek etkinliklerin oluşturulması önemlidir.

Zaman ve anlam kayması konusunun öğretimi, yalnızca 2005 programının dil bilgisi öğrenme alanı içerisinde yer almıştır. Bu konu fiile gelen ekin işlevindeki değişimle ilgilidir. Türkçede bu tarz anlatımlara başvurulduğu ve bunun bir anlatım bozukluğu oluşturmadığı, aksine dilin bir zenginliği olduğu öğrencilere anlatılmalı ve bu konu alanına yönelik konuşma etkinliklerine yer verilmelidir.

Ses olayları konusunun öğretimi; ortaokul düzeyinde yer almaktadır. 2005 programında dil bilgisi, 2015 ve 2017 programlarında yazma öğrenme alanı içerisinde verilmiştir. Ses olayları konusu, kelimelerin söylenişi ve yazılışı ile ilgili olduğu için bu konunun üretici kelime hazinesini geliştiren konuşma ve yazma becerisine yönelik etkinliklerle verilir işlevlerinin sezdirilmesi gerekir.

Ortaokul düzeyinde yer alan konulardan biri de ek fiildir. 2005 programında dil bilgisi, 2015 ve 2017 programında yazma öğrenme alanında yer alan ek fiil konusunun öğretiminde ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Öncelikle ek fiil teriminde neden “ek” sözcüğü kullanıldığı ile ilgili öğrencilerin düşünmeleri sağlanmalıdır. Türkçede “i-” fiilinin isimlere gelerek üzerine zaman eklerini alabilmesi ile yine fiillere gelerek birleşik zamanlı çekimler oluşturduğunun etkinliklerle verilmesi gerekir. Ancak bu etkinliklerde zaman ekleri ile ek fiil arasındaki görev farkının iyi kavratılması önemlidir.

Ortaokul düzeyinde fiilimsi konusunun 2005 programında dil bilgisi, 2015 programında okuma ve yazma, 2017 programında ise okuma öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Fiilimsiler, Türkçenin cümle yapısı açısından önemli bir yere sahiptir. Bozkurt (1995: 355), fiilimsilerin Türkçeye ayrı bir anlatım gücü ve kıvraklığı kazandırdığını ve anlatılacakları kısa yoldan aktarmayı sağladığını ifade eder. Nitekim Batılı bilim adamlarından Noam Chomsky de “Standart Kuram” a bağlı olarak fiilimsilerin olduğu cümlelerde birden fazla anlamı taşıyan yapıların olduğunu fark etmiştir. Fiilimsilerin öğretiminde özellikle yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Böylece fiilimsilerin işlevleri, cümle üzerinde daha net bir şekilde ortaya çıkarılmış olacaktır.

Ortaokul düzeyinde cümlenin öğeleri konusunun 2005 programında dil bilgisi, 2015 ve 2017 programında ise yazma öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Fiilde çatı ve cümle türleri konusu ise 2005 programında dil bilgisi, 2017 programında yazma öğrenme alanı içinde değerlendirilirken 2015 programında yer almamaktadır. Bu konular, cümlenin anlamını şekillendirmektedir. Anlatım tarzları içinde de cümle kuruluşlarının değişebileceği örneklerle verilmelidir. Metni oluşturma sürecinde cümlelerin gelişigüzel bir şekilde dizilmediği, kendinden önceki ve sonraki cümleler arasında uygun bağlantılar kurduğunun sezdirilmesi gerekir.

Anlatım bozuklukları konusu; 2005 programında dil bilgisi, 2015 programında yazma, 2017 programında okuma ve yazma öğrenme alanları içerisinde verilmektedir. Dil eğitiminde bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi için doğru ve anlaşılır cümleler kurma yetisine sahip olması gerekir. Bu nedenle anlatım bozukluklarının konuşma, yazma ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerle giderilmesi sağlanmalıdır.

İlkokul düzeyinde sezdirme yöntemiyle verilen dil bilgisi konularının ortaokul düzeyindeki konulara bir basamak oluşturduğu unutulmamalıdır. İlkokul düzeyindeki konularda özel kavram öğretimine gidilmemesi önemlidir. Ancak ortaokul düzeyinde konuların içeriğindeki kavramlar, işlevleri ile birlikte ele alınarak öğretilmelidir. Bazı konuların işlevine uygun beceri ile ilişkilendirildiği anlaşılırken bazı konularda gerekli becerilerle ilişkilendirilmediği anlaşılmıştır. Programda dil bilgisi konularının okuma ve yazma becerileri ile birlikte yürütüldüğü görülmüştür. Bunun yanında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin de geliştirilmesi, dil bilgisi öğretiminin ilkeleri açısından gereklidir.

İncelenen konuların sadece bir sınıf düzeyinde anlatılmayıp aşamalı olarak sınıf düzeylerine aktarılması önemlidir. Örneğin 5. sınıfta ses olayları konusunun işlenecek olması, öğrencilerin ileriki sınıf düzeylerinde kelimeyi söylerken ya da yazarken hata yapmayacağı anlamına gelmemektedir. Konuşma becerisine yönelik vurgu, tonlama ve buna benzer bürün olgularının geliştirilmesinde dil yapılarından yararlanılmalıdır. Bu da dil bilgisi öğretiminde konuların yeri geldikçe tekrar edilmesini gerekli kılmaktadır. İşlenen konular, öğrencilerin dil becerileri ile bütünleşmedikçe dil bilgisi

öğretiminden fayda beklemek zordur. Dil becerileri içinde verilen bu konuların dil bilgisine ait terimler olduğu da unutulmamalıdır. Göğüş (1978: 351)'e göre dil bilgisi sorunlarının ayrı ders saatlerinde incelenmesi gerekir; çünkü bu sorunlar ayrı zaman alacak ölçüde geniş ve önemlidir. Ayrıca başka derslerin ve konuların içine sıkıştırılması, bir okuma dersi konusunun, bir anlatım çalışmasının yarım kalmasına neden olabilir. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi öğretimi, bir öğrenme alanı olarak kendi içinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma alt başlıklarına yönelik etkinliklerle verilebilir.

Kaynaklar

- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gencan, Tahir N. (2007). *Dil bilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*: 123-154.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 437-455.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(8), s. 23-30.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- MEB, (1949). Orta okul programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2004). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2017). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Mulroy, D. (2004). Reflections on grammar's demise. *Academic Questions*, 17(3), 52-58.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 83-92.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Onan, B. (2014). "Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar". Murat Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. (2. Baskı) (ss. 71-103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dil Bilgisi Öğretiminin 2004-2017 Yılları Arası Türkçe Dersi Öğretim Programları Açısından İncelenmesi

- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe öğretim programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- Slavin, R. E. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Galip Yüksel (Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 42-54.
- Üstünova, K. (2004). "Eklerin öğretimi üzerine bir iki söz", *Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, 6/ 6.173-182.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayınları.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

There have been various views on grammar teaching so far. Some people argue that grammar teaching is necessary while others argue that it is not essential. Grammar is one of the most controversial learning domain. It is challenging to find a clear answer to for what purpose this field is taught. First of all, it should not be forgotten that grammar is a tool in the process of mother tongue teaching. However, how will this tool serve for the language teaching process? It is important to answer this question before appropriate teaching on this area.

Grammar teaching is an integrated field embedded with language skills. It is possible to improve language skills by using language constructs acquired unintentionally. When a grammar topic is covered, it is necessary to ensure that the topic is integrated with such skills as reading, writing, speaking, and listening. For instance, it is useful for grammar learning to use appropriate phrases for writing, ensure consistency and coherence of text, and figure out which constructs to use in a particular text.

Individual beings usually behave automatically in performing a language. It is necessary to experience certain lives in order to apply this systematic structure called language. When using adjectives to describe the place where a child has visited, s/he may not be aware that the words s/he uses to describe the place are adjectives. It is crucial for a child who has come to the school age to be educated so that he can use the language more consciously and in a planned way. Grammar teaching is one of the learning domain that provides students with language awareness. For that reason, it should be guaranteed that this learning domain which is covered in curriculums is taught with appropriate approaches in order to develop language skills.

The integration of various approaches through which students actively performance their mother tongue with education is essential for following up on the developments in the area where knowledge takes up an unlimited space. It would also be inappropriate to use a single approach in teaching just as using a single method and technique would not be effective to be applied to teaching. The fact that teachers follow different approaches will increase the quality of the teaching process and provide the basis for teaching the necessary information.

Method

The study was conducted in the frame of descriptive survey model which is one of qualitative data analysis techniques. In this study, a document analysis was applied to collect data. Turkish Language Course Curriculums offered at 2004, 2005, 2015 and 2017 have been examined from the point of various variables.

Result And Discussion

Based on the analysis of curriculums, the findings indicated that such principles as teaching with practice, teaching with examples, intuition teaching, monitoring of subject ranking, appropriateness to class level were commonly addressed in all curriculums.

The findings also revealed that grammar topics were integrated with reading and writing skills at Turkish language course curriculum offered at 2004, 2015 and 2017. However, in the 2005 program, it was covered as a grammar learning domain.

In the analysis of learning outcomes of grammar teaching at the primary school, the findings revealed that a total of 6 outcomes were covered in the 2004 program with 2 outcomes for each class level in the 3rd, 4th,

5th class. In the 2015 program, 7 grammar learning outcomes were identified as a total including 2 for the 3rd grade and 5 for the 4th grade while any outcome was not covered in the 2017 primary school curriculum.

In the studied curriculums offered at elementary school, the elements of the derivational affix, inflectional affix, simple-derived-compound word, noun, pronoun, adjective, verb, adverb, prepositions, conjunction, and sentence structure are covered. In the studied curriculums offered at secondary school, word stem and paragoge, derivational affix, inflectional affix, simple-derived-compound word, noun, pronoun, possessive construction, adjective, adjective clause, prepositions, conjunction interjection, verb, adverb, simple-derived-compound verb, semantic and tense shift, complementary verb, gerundial, the elements of the sentence, voice of verb, sentence structure and type, ambiguity in the expression, and sounds are covered.

In the analysis of learning outcomes of grammar teaching at the secondary school, the findings indicated that the curriculum in 2005 included 53 total outcomes; 16 outcomes for the 6th grade, 20 for the 7th grade, and 17 for the 8th grade. In the analysis of learning outcomes of grammar at the 2015 curriculum of secondary school, the findings indicated that the curriculum in 2015 covered 24 learning outcomes; 6 outcomes for the 5th grades, 8 for 6th grades, and 5 for 7th and 8th grades. As for the curriculum in 2017, 20 learning outcomes were covered; 3 outcomes for the 5th grades, 6 for 6th and 7th grades, and 5 for 8th grades.

In the analysis of the curriculum of Turkish lessons between 2004 and 2017, it has been stated that activity-based grammar teaching based on supporting basic language skills should be carried out as a principle. Especially, it is emphasized that functional grammar teaching is required with word, sentence and text level applications.

It should not be forgotten that the grammar topics given by the discovery method at the primary school level constitute a step to the topics at the secondary school level. It is important not to teach the concept in the subjects covered at the primary schools. However, concepts should be covered at the subjects of secondary schools with their functions. It has been understood that some subjects are associated with appropriate skills in their functioning, but some have not been associated with necessary skills. It has been observed that the grammar topics in the curriculum are carried out together with reading and writing skills. In addition, the development of activities for listening and speaking skills is necessary with regards to the principles of grammar teaching.